

**WISSENSCHAFTSTHEORETISCHE
ÜBERLEGUNGEN, THEORETISCHE VORARBEITEN
UND METHODOLOGISCHE KLÄRUNGEN ZU
EINER PÄDAGOGISCHEN INTERESSENTHEORIE
UNTER BESONDERER BERÜCKSICHTIGUNG DES
ENTWICKLUNGSASPEKTS**

Manfred Prenzel
aus München

1980
—

WISSENSCHAFTSTHEORETISCHE ÜBERLEGUNGEN, THEORETISCHE
VORARBEITEN UND METHODOLOGISCHE KLÄRUNGEN ZU EINER
PÄDAGOGISCHEN INTERESSENTHEORIE UNTER BESONDERER BERÜCK-
SICHTIGUNG DES ENTWICKLUNGSASPEKTS

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Ludwig-Maximilians-Universität zu München
Fachbereich: Psychologie und Pädagogik

vorgelegt von
Manfred Prenzel
aus München

Referent: Prof.Dr.Andreas Krapp

Korreferent: Prof.Dr.Hans Schiefele

Tag der mündlichen Prüfung: 23.6.1980



Inhaltsverzeichnis	Seite
1. Einleitung und Problemstellung	1
2. Kurze Charakterisierung vorliegender Interessentheorien unter dem Gesichtspunkt ihrer pädagogischen Relevanz	5
2.1 Kriterien pädagogischer Relevanz	5
2.2 Interesse in psychologisch orientierten Konzeptionen	7
2.2.1 Interesse in "phänomenologischen" Persönlichkeitstheorien	7
2.2.2 Interesse als Merkmal in differentialpsychologischen Persönlichkeitstheorien	11
2.2.3 Interesse im Rahmen eines Intentionalitätskonzeptes	16
2.2.4 Interesse und Adaptation	20
2.3 Interesse als pädagogisches Ziel- und Erklärungskonstrukt	23
2.3.1 Zum formalen Charakter der Interessentheorie von SCHIEFELE u.a.	24
2.3.2 Zu den Bestimmungsstücken der pädagogischen Interessentheorie	25
2.3.3 Der Entwicklungsbezug der pädagogischen Interessentheorie	29
2.3.4 Die pädagogische Relevanz der pädagogischen Interessentheorie	30
2.4 Zusammenfassung und Schlußfolgerungen für die weiteren Analysen	31
3. Wissenschaftstheoretische Überlegungen zum Konzept einer pädagogischen Interessentheorie	35
3.1 Unterscheidung pädagogischer Teildisziplinen und ihrer Funktionen	36
3.2 Das Normenproblem in pädagogischen Theorien	40
3.2.1 Norm-Theorie-Relationen	40
3.2.2 Norm-Theorie-Relationen für die pädagogischen Teildisziplinen	42

	Seite
3.3	Die metatheoretische Adäquatheit des pädagogischen Anspruchs der Interessentheorie von SCHIEFELE u.a.
	45
3.4	Konsequenzen für die weitere Theoriebildung
	51
4.	Überlegungen zur Präzisierung des pädagogischen Konzepts "Interesse"
	53
4.1	Die handlungstheoretische Grundlage des Interessenkonzeptes
	54
4.1.1	Alternative theoretische Grundmodelle für ein Interessenkonzept
	54
4.1.2	Merkmale und Elemente von "Handlung"
	56
4.1.3	Ein Person x Situation-Handlungsmodell
	59
4.2	Bestimmungsstücke für Interesse
	62
4.2.1	Modifizierte Bestimmungsstücke für Interesse im Handlungsmodell
	63
4.2.2	Interessenhandeln vs. Leistungsmotivations- und Bewältigungshandeln
	67
4.2.3	Zusammenfassung kritischer Bestimmungsstücke für Interesse
	76
4.3	Ein Grundmodell interessegeleiteten Handelns
	78
4.4	Die Reichweite des skizzierten Interessenkonzepts
	84
5.	Möglichkeiten einer entwicklungstheoretischen Grundlegung des Interessenkonzepts
	86
5.1	Die Entwicklungstheorie PIAGETs
	90
5.1.1	Das Äquilibrationsmodell
	90
5.1.2	Kritik am Entwicklungskonzept PIAGETs
	94
5.1.3	Die Bedeutung des Entwicklungskonzepts PIAGETs für eine pädagogische Theorie der Interessenentwicklung
	99
5.2	Die Entwicklungstheorie OERTERS
	101
5.2.1	Entwicklung als Herstellung von "Isomorphie"
	101
5.2.2	Kritik am Entwicklungskonzept OERTERS
	106
5.2.3	Die Bedeutung der Entwicklungstheorie OERTERS für eine pädagogische Theorie der Interessenentwicklung
	110

	Seite
5.3	Ansätze eines Entwicklungskonzepts für die pädagogische Interessentheorie 112
5.3.1	Ansatzpunkte für eine Beschreibung der Interessenentwicklung 112
5.3.2	Ansatzpunkte für pädagogisch orientierte Erklärungen der Interessenentwicklung 114
5.3.3	Fazit der entwicklungstheoretischen Analyse 119
6.	Methodologische Vorarbeiten für eine pädagogische Theorie der Interessenentwicklung 121
6.1	Analysemodelle zur Untersuchung der Interessenentwicklung 123
6.1.1	Entwicklung des Analysegrundmodells 125
6.1.1.1	Das Analyseebenenmodell 125
6.1.1.2	Das Analyseperspektivenmodell 126
6.1.1.3	Unterschiedlicher Aussagenbezug unter den Analyseperspektiven 128
6.1.1.4	Der zweite Analyseschritt: Perspektivenvergleich 129
6.1.1.5	Das Analyse-Grundmodell 130
6.1.2	Unterscheidung von Gegenstandsbildungen einer Theorie der Interessenentwicklung 133
6.1.3	Analysemodelle für die einzelnen Gegenstandsbildungen 135
6.1.3.1	Analysemodelle für die differentielle Gegenstandsbildung 135
6.1.3.2	Analysemodelle für die aktualgenetische Gegenstandsbildung 145
6.1.3.3	Analysemodelle für die ontogenetische Gegenstandsbildung 154
6.1.4	Konsequenzen des Analysemodells 162
6.2	Das "offene Interview" als eine Methode der Interessenforschung 167
6.2.1	Funktion offener Interviews im Forschungsprozeß 168

	Seite
6.2.2	Charakterisierung der Methode des offenen Interviews 171
6.2.3	Die soziale Situation im offenen Interview 176
6.2.4	Besondere Probleme der Fragenformulierung im offenen Interview 179
6.2.5	Regeln für die Gestaltung offener Interviews 182
6.2.6	Einsatz offener Interviews für Fragestellungen der pädagogischen Interessentheorie 187
7.	Ausblick 189
7.1	Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse 189
7.2	Bestimmung weiterer erforderlicher Arbeiten 192
	Literatur 194

Vorwort

Die Entwicklung einer "pädagogischen Interessentheorie" ist seit einiger Zeit zentraler Forschungsschwerpunkt am Lehrstuhl Prof.Schiefele des Instituts für Empirische Pädagogik, Pädagogische Psychologie und Bildungsforschung. Der Entstehungshintergrund dieser "Vorarbeiten" zu einer Theorie des Interesses und der Interessengenese ist deshalb gekennzeichnet durch vielfältige Anregungen, hilfreiche Hinweise, auch durch kontroverse Diskussionen - grundsätzlich aber durch die "Interessiertheit" des Instituts an diesen Arbeiten.

So habe ich an dieser Stelle vielen zu danken:

- allen Teilnehmern an den regelmäßigen "Interessen-Kolloquien" des Instituts;
- der Projektgruppe "Interessenentwicklung", die den Anstoß zu dieser Arbeit gab, besonders hier Herrn Prof.Dr.W.Einsiedler und Herrn Dr.H.Kasten;
- meinem Zimmerkollegen Herrn Alfred Heiland M.A. für seine kompetenten Ratschläge und die zahlreichen klärenden Gespräche;
- Herrn Prof.Dr.H.Schiefele für die Möglichkeit, eine zweijährige "Lehrzeit" als wissenschaftliche Hilfskraft an seinem Institut zu absolvieren.

Mein besonderer Dank aber gilt Herrn Prof.Dr.Andreas Krapp, der die "Rahmenbedingungen" für mein Studium wie für die Entstehung dieser Arbeit optimal gestaltet hat.

1. Einleitung und Problemstellung

Anfang 1979 hat eine Gruppe von Autoren (SCHIEFELE, HAUSSEER & SCHNEIDER 1979; SCHNEIDER, HAUSSEER & SCHIEFELE 1979; HAUSSEER & KRAPP 1979) den Versuch gemacht, von einer explizit pädagogischen Position aus ein neues Verständnis der "Motive" menschlichen Handelns und Lernens zu begründen. Im Zentrum dieses Ansatzes steht der Begriff "Interesse". Man knüpft damit an bestimmte, mit der alltagssprachlichen Bedeutung von Interesse verbundene Vorstellungen einer besonderen Art handlungsleitender Beziehungen zu Gegenstandsbereichen, aber auch an eine wissenschaftliche, vorwiegend philosophische Begriffstradition an. Diese "pädagogische Interessentheorie" vertritt andererseits eine neuartige Position,

- indem sie sich vom traditionellen psychologischen Motivbegriff lossagt;
- "Interesse" als spezifische Relation zwischen Subjekt und Objekt definiert;
- eine Integration der meist vorgenommenen Trennung kognitiver, emotionaler und aktionaler Aspekte menschlichen Handelns anstrebt.

Ein wesentliches formales Kennzeichen dieser Theorie ist, daß die Theoriekonstruktion von pädagogischen Gesichtspunkten geleitet wird. Das drückt sich aus in der Postulierung von "Interesse" als pädagogischem Ziel, in der Konstruktfestlegung, im beabsichtigten Anwendungsbezug.

Sowohl von der metatheoretischen Ausrichtung als "pädagogische Theorie" wie von der inhaltlich-theoretischen Ausfüllung her bezieht die pädagogische Interessentheorie Stellung angesichts verschiedener Neuorientierungsversuche in Pädagogik und Psychologie, die auf der metatheoretischen Ebene z.B. das Problem des Anwendungsbezugs oder der "Normativität" von Theorien (z.B. ALISCH & RÖSSNER 1978; HERRMANN 1979; LUKESCH 1979; GROEBEN 1979), auf der inhaltlichen Ebene z.B. die Ablösung des "S-R-Paradigmas" durch Handlungstheorien (z.B. GROEBEN & SCHEELE 1977) oder aber auch die Neubestimmung des Motivbegriffs selbst (z.B. HECKHAUSEN 1977) betreffen. Insofern ist die "pädagogische Interessentheorie" als Konzept zu verstehen, das in einer Phase wissenschaftlichen Reflektierens und Umbesinnens eine veränderte Forschungsrichtung sowohl in wissen-

schaftstheoretischer wie in theoretischer Hinsicht argumentiert und zu verfolgen versucht.

Diese Position der "pädagogischen Interessentheorie" ist kritisiert (KADE 1979; RHEINBERG 1979), die Kritik erwidert worden (SCHIEFELE & HAUSSER 1979). Diese kritische Auseinandersetzung, wie auch schon die Begründung der Interessentheorie als Alternative zu Interessen-Dispositionskonzepten oder auch zur Leistungsmotivationstheorie, mußte auf einer allgemeinen Ebene bleiben. So ist es auch nicht weiter verwunderlich, daß die "pädagogische Interessentheorie" in der in der Z.f.Päd. 1979 publizierten Fassung sich im großen und ganzen darauf beschränkt, eine metatheoretische Auffassung zu vertreten, Ziele dieser Theorie zu formulieren und nur ein grobes, vorläufiges theoretisches Konzept von "Interesse" auszuführen. Dieses pädagogische Interessenkonzept auf diesem Explikationsniveau stellt damit eher eine Zielvorstellung dar, ein Programm für die Ausarbeitung einer elaborierten Interessentheorie. Führt man sich aber vor Augen, daß die Interessentheorie eine neue Richtung pädagogischer bzw. pädagogisch-psychologischer Forschung begründen will, dann wird die dringende Notwendigkeit der eigentlichen Theorieexplikation offensichtlich. Nur über sie wird eine Beurteilung der Relevanz dieses Ansatzes möglich.

Diese Ausarbeitung der pädagogischen Interessentheorie unter verschiedenen theoretischen Schwerpunkten ist angekündigt (HAUSSER & KRAPP 1979, S. 75ff) und auch angegangen worden.

Der grundlagentheoretisch umfassendste Schwerpunkt einer pädagogischen Interessenforschung ist wohl der der Interessenentwicklung. Eine Theorie der Interessenentwicklung setzt eine Interessentheorie voraus, die das Konstrukt "Interesse" ausreichend präzise bestimmt hat, so daß überhaupt Entwicklungen verfolgt werden können. Eine Entwicklungstheorie besitzt daneben sehr hohe pädagogische Relevanz, da sie Entwicklungsvermutungen und -bedingungen, mit dem Limit Lernvermögens mangel, spezifiziert: Entwicklungs- und Lernsequenzen bestimmt. Zielorientierungen darstellen läßt.

Die erste, allgemeine Vorstellung von einer Theorie der Interessenentwicklung haben EINSIEDLER, KASTEN & KRAPP (1979) vorge-

tragen. Die Fragestellung dieser mit der Theorie der Interessenentwicklung beschäftigten Arbeitsgruppe wurde zunehmend eingeengt; sie zentriert sich im Augenblick auf die Einflüsse pädagogischer Institutionen auf die Interessenentwicklung bei vier- bis achtjährig Kindern (KRAPP, EINSIEDLER, KASTEN & PRENZEL 1979).

Das Fehlen einer präzisen Explikation einer allgemeinen "pädagogischen Interessentheorie" schafft für die Bildung einer diesbezüglichen Theorie der Interessenentwicklung erhebliche Probleme. So fehlt auf der metatheoretischen Ebene eine genaue Bestimmung des Charakters einer pädagogischen Theorie und eine Klärung der Konsequenzen, die die Forderungen nach verschiedenartigster "normativer Anbindung" für den Aussagegehalt der Theorie haben. Das Konstrukt "Interesse" selbst ist in den publizierten Entwürfen zu ungenau festgelegt. Es fehlt hier an einer stringenten theoretischen Grundlage, auf der Bestimmungsstücke für Interesse definiert werden können. Über Möglichkeiten des methodologischen Vorgehens bei der Interessenforschung fehlen darüber hinaus alle Informationen.

Die Erstellung einer pädagogischen Theorie der Interessengenese setzt damit eine Anzahl von Vorarbeiten voraus, die noch vor jeder Beschäftigung mit der Empirie geleistet werden müssen, wenn nicht induktiv und ohne theoretische Leitlinie empirische "Wissenschaft" betrieben werden soll. Entsprechende Vorarbeiten für eine Theorie der Interessenentwicklung sollen im folgenden ausgeführt werden.

Für diese Vorarbeiten lassen sich drei Schwerpunkte setzen: ein wissenschaftstheoretischer, eine theoretischer und ein methodologischer. Bevor an die notwendigen theoretischen Analysen des Interessenkonstrukts gegangen werden kann, ist der metatheoretische Charakter der pädagogischen Interessentheorie samt seiner Konsequenzen für die Theoriebildung zu diskutieren (Kap. 3). Dann kann erst an einer Präzisierung der eigentlichen Interessentheorie gearbeitet werden (Kap. 4). Im Anschluß daran lassen sich die Möglichkeiten einer Erweiterung der pädagogischen Interessentheorie zu einer Theorie der Interessenentwicklung untersuchen (Kap. 5). Die methodologischen Klärungen beziehen sich v.a. auf theoretisch adäquate Vorgehensweisen bei der Interessenforschung (Kap. 6). Für unsere Vorgehensweise heißt das, daß zunächst die wissenschaftstheoretischen Klärungen und die theoretischen Analysen angestellt

und dann die methodologischen Vorarbeiten präsentiert werden. Zunächst möchten wir jedoch im nächsten Kapitel (Kap. 2) verschiedene Interessentheorien unter dem Gesichtspunkt ihrer pädagogischen Bedeutung diskutieren. Damit knüpfen wir zum einen an der traditionellen Interessenforschung an; zum anderen werden Begriffe für die weitere Analyse bereitgestellt. In diesem folgenden Kapitel wird auch die Interessentheorie von SCHIEFELE u.a. (1979) ausführlich behandelt; aus dieser Auseinandersetzung ergibt sich zwangsläufig die Gliederung für die weiteren Vorarbeiten.

2. Kurze Charakterisierung vorliegender Interessentheorien unter dem Gesichtspunkt ihrer pädagogischen Relevanz

Der Begriff "Interesse" läßt sich in allen mit der Pädagogik benachbarten Disziplinen vorfinden: sowohl Philosophen, Psychologen oder Soziologen wie auch Politologen und Ökonomen haben sich im Verlauf der Geschichte ihres Faches immer wieder mit Konzepten von "Interesse" auseinandergesetzt. Über diese Vorstellungen von "Interesse" liegen bereits einige Überblickhafte Zusammenstellungen und Analysen vor (z.B. LUNK 1926/1927; NEUENDORF 1973; SCHIEFELE u.a. 1979). Aus diesem Grund soll hier keine weitreichende Übersicht über unterschiedliche Auffassungen von "Interesse" gegeben werden. Vielmehr sollen einige Interessekonzeptionen, die auf den ersten Blick pädagogische/psychologische Bedeutung und einen Beitrag zur Präzisierung des Interessenbegriffs vermuten lassen, referiert und näher auf ihre pädagogische Relevanz hin untersucht werden. Mit diesen Theorien sollen einige Grundkonzepte von Interesse vorgestellt werden, auf die später bei der Skizzierung eines pädagogischen Interessenkonzepts verschiedentlich Bezug genommen werden kann. Die Diskussion der pädagogischen Bedeutsamkeit dieser Ansätze dient also zugleich als kurze und durchaus selektive Einführung in die "Interessen"-Forschung. In diesem Kapitel wollen wir auch ausführlich die "pädagogische Interessentheorie" entsprechend den Entwürfen von SCHIEFELE u.a. (1979) und SCHNEIDER u.a. (1979) darstellen und analysieren.

Zunächst stellt sich allerdings die Frage, welche Kriterien zur Bestimmung der pädagogischen Bedeutsamkeit von Theorien angelegt werden sollen.

2.1 Kriterien pädagogischer Relevanz

Ein allgemeines Kriterium (das im Übrigen nicht nur für pädagogische Theorien gilt) beinhaltet die Forderung, daß pädagogische Theorien empirisch gehaltvoll sein und Prognose- und Erklärungswert besitzen sollen (vgl. STEGMÜLLER 1969). Die Pädagogik benötigt so zunächst Theorien, die z.B. die Entstehung von Interesse vorhersagen und erklären können. Ein solcher Anspruch besteht gleichermaßen für psychologische Theorien; die spezifisch pädagogische Forderung ergibt sich aus dem Bedürfnis, mit Erklärungen und Vorhersagen, z.B. über die Entstehung von Interesse, über Möglichkeiten

der gezielten Einflußnahme auf die Interessenentwicklung informiert zu werden. Ausgehend von diesem relativ allgemeinen Kriterium pädagogischer Relevanz lassen sich spezifischere Forderungen erarbeiten.

Greift man die schon trivial erscheinende Formel "Erziehung ist als Interaktionsprozeß zu verstehen" auf, so können durchaus Kriterien pädagogischer Bedeutsamkeit festgelegt werden. Wie man Erziehung als "Interaktionsprozeß" auch immer verstanden haben will, ob als besondere Form sozialer Interaktion (z.B. ULICH 1976), als Wechselwirkung zwischen Lehrtätigkeit und Änderung von Persönlichkeitsmerkmalen beim Lernenden (z.B. KLAUER 1973, S. 47) oder als Interaktion zwischen Aktivitäten des Lernenden und vermitteltem Lehrstoff (z.B. PIAGET 1974, S. 39f), Übereinstimmung besteht dahingehend, daß Erziehung kein unidirektionaler, monokausaler Prozeß ist. Aus dieser (möglicherweise trivialen) Erkenntnis folgt aber der (vielleicht gar nicht so triviale) Anspruch, daß pädagogische Relevanz nur solchen Theorien zugesprochen werden kann, die den Wechselwirkungsprozeß zwischen dem (lernenden) Individuum und seiner Umwelt (zu der eben auch Lehrstoff und Lehrpersonen gehören) berücksichtigen. Erklärungen und Prognosen in pädagogischen Theorien müssen diesen Interaktionsprozeß in Betracht ziehen. Theorien nun, die solchermaßen Interaktionsprozesse vorherzusagen und zu erklären in der Lage sind, können auf unterschiedlichen Ebenen liegen, je nachdem mit welchen Konstrukten operiert wird. Von der intuitiven Vorstellung ausgehend, daß Pädagogik etwas mit der Veränderung von Handlungen, Merkmalen usw. zu tun hat, sind pädagogisch relevante Theorien solche, die pädagogische Änderungen prinzipiell erlauben. Das heißt, daß z.B. Erklärungen mit Hilfe von Konstrukten getroffen werden, die prinzipiell pädagogischen Maßnahmen zugänglich sind. Ein solches Kriterium der pädagogischen Relevanz ist begründbar über die Beobachtung, daß bestimmte Theorien für eine modifikationsorientierte Zielsetzung nicht geeignet sind, weil sie für entsprechende Strategien keine Informationen bereitstellen (vgl. KRAPP 1979; PAWLIK 1976). Als letztes Kriterium pädagogischer Relevanz sei der Entwicklungsbezug genannt. Die pädagogische Relevanz einer Theorie ist umso größer, je stärker ihre Erklärungen und Prognosen retrospektiv und prospektiv wirksam

sind. Entwicklungstheorien sind deshalb für die Pädagogik wichtig, weil sie längerfristige Prognosen von Merkmals- und Verhaltensänderungen gestatten, zur Begründung von Entwicklungs- und Erziehungszielen dienen, die Bewertung von Entwicklungs- und Erziehungsbedingungen erlauben und zur Planung und Evaluation von langfristigen Interventionsmaßnahmen erforderlich sind (MONTADA 1979, S. 2).

Geht man davon aus, daß Pädagogik zielbezogene Veränderungen anstrebt, so ist von zentraler Wichtigkeit zu wissen, welche (v. a. langfristigen) Konsequenzen bestimmte Veränderungen haben (prospektiver Aspekt). Erklärungen aktuellen Handelns werden oft erst dann möglich, wenn weiter zurückliegende Ereignisse berücksichtigt werden (retrospektiver Aspekt). Insofern besitzen pädagogische Theorien, die Entwicklungstheorien beinhalten, größere pädagogische Relevanz als solche, die den Entwicklungsaspekt vernachlässigen.

Pädagogische Relevanz kommt also solchen Theorien zu, die empirisch gehaltvoll sind, Prognose- und Erklärungswert besitzen, menschliches Handeln und Erziehung als Wechselwirkungsprozeß verstehen und "modifikationsorientiert" erklären sowie entwicklungsbezogen sind. Diese noch relativ undifferenzierten und unpräzisierten Kriterien pädagogischer Relevanz sollen ausreichen, um in den folgenden Abschnitten "Interessentheorien" in Hinblick auf ihre pädagogische Bedeutsamkeit zu diskutieren.

2.2 Interesse in psychologisch orientierten Konzeptionen

Die in diesem Abschnitt vorgestellten Interessentheorien verstehen sich nicht als Theorien mit direktem pädagogischen Anwendungsbezug. Sie sind alle eher "psychologisch" ausgerichtet, was aber nicht eine (potentielle) pädagogische Relevanz dieser Konzeptionen ausschließen muß.

2.2.1 Interesse in "phänomenologischen" Persönlichkeitstheorien

Unter dem Etikett "phänomenologische Persönlichkeitstheorien" behandeln wir hier die an sich recht verschiedenen Ansätze von KLAGES, LERSCH und RUBINSTEIN, deren gemeinsame nicht-empirische (i.e.S.), am Phänomen orientierte Ausrichtung diese Einteilung zu erlauben scheint. Dieser Abschnitt hat auch die Funktion, zumindest punktuell an die Geschichte der Interessenforschung anzuschließen.

Die Charakterologie von KLAGES (1966) könnte man aufgrund ihrer stark philosophischen Ausrichtung noch als Vorläuferin psychologischer Persönlichkeitstheorien betrachten; da im Mittelpunkt seiner Charakterkunde jedoch eine "Motivationstheorie" steht (vgl. REVERS 1960), mit der sich KLAGES im übrigen von der damaligen Bewußtseinspsychologie abhebt, dürfte eine kurze Diskussion seines "Interessenkonzeptes" in diesem Zusammenhang durchaus angebracht sein. KLAGES gebraucht den Begriff "Triebfeder" synonym zum Begriff "Interesse"; Triebfedern sind "Richtungseigenschaften", die die "Artung" des Charakters ausmachen. Triebfedern sind innere Ursachen des Strebens und Wollens, sie werden über die verfolgten Ziele definiert. Die Stärke und Ausdauer des Strebens wird vom "Stoff" des Charakters bestimmt, von Begabungen als "Mengeneigenschaften". KLAGES entwickelt eine umfangreiche Systematik von Triebfedern, die zwei große Klassen von "Interessen", nämlich "Hingebungs-" und "Behauptungstriebfedern" unterscheidet. Diese Triebfedern werden weiter differenziert in geistige, personelle und sinnliche Triebfedern. Der Wert der KLAGESSchen "Interessenkonzeption" dürfte v.a. in diesem Versuch, eine Systematik von Triebfedern zu erarbeiten, zu sehen sein. Sein Klassifikationssystem ist insofern ganz anregend, als er z.B. mit "Icherweiterungs-", "Ichbewahrungs-" und "Ichwiederherstellungstriebfedern" Begriffe aufführt, die in enger Beziehung zu Adaptions- und Bewältigungskonzepten stehen. Diesen "Egoismen" werden ausgleichend "Hingebungsneigungen" gegenübergestellt - ein typisches Dilemma der Interessenforschung, die immer wieder versucht, für die "individuellen Interessen" ein irgendwie geartetes Korrektiv einzuführen.

Die pädagogische Relevanz des Ansatzes von KLAGES ist insgesamt als sehr gering einzustufen. Bedeutung hätte seine Systematik allenfalls zur Präzisierung von Vorstellungen über Interesse und im weiteren zu diagnostischen Zwecken unter differentiellem Aspekt. Die dazu erforderliche empirische Fundierung (Operationalisierung) fehlt jedoch; leider auch eine - sehr wünschenswerte - ausdruckspsychologische Bearbeitung des Triebfedernsystems, die im Rahmen der Konzeption KLAGES' nur konsequent gewesen wäre. Die durch bloße begriffliche Differenzierungen gewonnene Systematik von

Triebfedern, der Anspruch der Charakterologie, Persönlichkeiten zu beschreiben und zu unterscheiden, beinhalten keine Ansätze zur Erklärung von Interessenentstehung, Interessenhandeln usw. Die Eigenschaftskonzeption KLAGES' schränkt darüber hinaus eine pädagogische Verwendung weitgehend ein.

Einige Gedanken von KLAGES greift auch LERSCH (1966) in seiner Schichttheorie vom Aufbau der Person auf. In diesem Schichtmodell lokalisiert LERSCH Gefühlregungen, Triebe und Strebungen im "endothymenten Grund", wobei er drei Ebenen von Antriebserlebnissen voneinander trennt: Antriebserlebnisse des "lebendigen Daseins" (z.B. Tätigkeits-, Erlebnisdrang); des "individuellen Selbstseins" (z.B. Egoismen, aber auch Anspruchsniveau und Eigenwert) und des "Über-sich-hinaus-seins". Unter diese Antriebserlebnisse des Über-sich-hinaus-seins ordnet LERSCH die Interessen als "Strebungen der wissenden Teilhabe" ein, neben anderen Strebungen z.B. der "schaffenden" oder "mitmenschlichen Teilhabe". Mit "Strebungen der wissenden Teilhabe" bezeichnet LERSCH das Streben nach Erweiterung des Welthorizonts durch Wissen, nach Gewinn von Einsicht und Erkenntnis, aber auch das Streben nach "wertfühlender Teilhabe an Gegenständen und Sachverhalten der Wirklichkeit in der spezifischen Form des Wissens um ihr Sosein" (1966, S. 194). Die Strebungen nach wissender Teilhabe richten sich nur auf Wissen als Sinnwert, nicht als Bedeutungswert (z.B. als Mittel); ebenso wird Interesse von Neugier als bloßer "Sensationslust" abgegrenzt. Interesse wird also von LERSCH als sehr anspruchsvolles Konstrukt verstanden, das stark kognitiv, sozusagen "akademisch", ausgerichtet ist. Die phänomenologische, "verstehende" Psychologie der Person wird natürlich nicht den Kriterien gerecht, die an erklärende, empirisch abgestützte Theorie zu legen sind. Die v.a. introspektiv gewonnenen Vorstellungen LERSCHs vom Funktionieren der Person besitzen jedoch zumindest heuristischen Wert für die Bildung empirischer Theorien. Dies umso mehr, als LERSCH eine "Handlungstheorie" konzipiert, die mit der horizontalen Schichtung in einem "Funktionskreis des Erlebens" die Person-Umwelt-Beziehung zu erfassen versucht. Da der (vertikale) Schichtungs Aufbau der Person gleichzeitig ihre Ontogenese repräsentieren soll, kann dieser Persönlich-

keitstheorie eine Entwicklungspsychologie entnommen werden. Insofern beschreibt LERSCH mit seinem Aufbau der Person verschiedene Stufen der Interessenentwicklung (vgl. die "Antriebserlebnisse"), die letztendlich in "ideales Interesse" münden und als Hierarchie von Erziehungszielen für die Interessengenese betrachtet werden können. Die pädagogische Relevanz der Theorie LERSCHS ist jedoch ziemlich begrenzt, da seine Theorie kaum Informationen bereitstellt, die über Bedingungen der Interessenentwicklung Auskunft geben oder Maßnahmen zur Förderung der Interessengenese spezifizieren.

Der Ansatz RUBINSTEINS (1977) unterscheidet sich wesentlich von den beiden vorher behandelten Theorien durch das Bemühen, seine Psychologie auf eine marxistische Position zu gründen. RUBINSTEIN bleibt aber bei seiner Betrachtung weitgehend auf einer phänomenologischen Ebene.

Interesse kennzeichnet RUBINSTEIN (1977, S. 778ff) als "spezifisches Gerichtetsein der Persönlichkeit", als "Konzentration der Absichten auf einen bestimmten Gegenstand". Interesse beinhaltet "emotionale Anziehungskraft" und "bewußtgewordene Bedeutsamkeit". Es äußert sich v.a. in der Aufmerksamkeit, umfaßt und lenkt alle psychischen Prozesse (S. 780). Interessen sind die spezifischen Motive der kulturellen und insbesondere der kognitiven Tätigkeit des Menschen. Interessen entstehen aus dem Kontakt mit der Umwelt, wobei die soziale Umwelt besonderen Einfluß ausübt. Der Begriff des Interesses als Ausdruck psychischer Gerichtetheit hat einen zentralen Stellenwert in der Theorie der Persönlichkeit, die RUBINSTEIN ausgehend von einem Tätigkeitskonzept entwirft.

Die psychologischen Ausführungen RUBINSTEINS sind immer wieder durchsetzt von pädagogischen Hinweisen: "Die Interessen sind sowohl die Voraussetzung des Bildungsprozesses wie dessen Resultat. Der Bildungsprozeß stützt sich auf die Interessen der Kinder und formt sie. Sie dienen darum einerseits als Mittel, das der Lehrer anwendet, um den Unterricht wirksamer zu gestalten, andererseits sind sie und ihre Ausformung das Ziel der pädagogischen Arbeit. Die Ausbildung vollwertiger Interessen ist die wesentlichste erzieherische Aufgabe des Unterrichts" (S. 784). "Der pädagogische Prozeß, die Wahl der Lehrfächer usw. müssen sich auf die Erziehungsaufgaben und auf objektive Überlegungen gründen. Die Interessen

müssen diesen objektiv begründeten Zielen entsprechend gelenkt werden" (S. 785).

Soweit RUBINSTEIN sich pädagogisch äußert, bezieht er sich auf Ziele, die erzieherisch zu verfolgen sind. Seine Theorie enthält keine genaueren Informationen über Bedingungen des Interessenhandelns, über die Interaktionsprozesse bei der Entwicklung von Interesse. Insofern bleiben außer normativ-pädagogischen Statements kaum Aussagen, die als Erklärungen ausreichend wären und deshalb als pädagogisch relevant einzustufen sind.

Alle diese "phänomenologisch" genannten Ansätze können einen Beitrag dazu leisten, ein Interessenkonzept zu spezifizieren, indem Merkmale oder Bestimmungsstücke für Interessen angeboten werden (die natürlich immer erst noch einer systematischen Analyse unterzogen werden müssen). Ein so präzisiertes Interessenkonzept könnte aber allenfalls dazu geeignet sein, Personen oder Handlungen hinsichtlich ihrer "Interessenbezüge" zu klassifizieren. Unzureichend sind alle diese Ansätze, wenn nach Erklärungen und Prognosen der interessegeleiteten Tätigkeit eines Individuums gefragt wird. Ebenso bleiben Aussagen zur Interessenentwicklung (soweit sie überhaupt gemacht werden) auf einer Beschreibungsebene. Pädagogischen Ansprüchen werden die phänomenologischen "Interessen"-Theorien von KLAGES, LERSCH und RUBINSTEIN nicht gerecht; diese Ansätze sind allesamt nicht-pädagogisch konzipiert und beinhalten auch nicht die Informationen, die für eine Transformation in ein pädagogisches Konzept notwendig wären.

2.2.2 Interesse als Merkmal in differentialpsychologischen Persönlichkeitstheorien

Vom Ansatz her wesentlich homogener als die gerade diskutierten phänomenologischen Theorien sind die Interessenkonzepte, die im Rahmen differentialpsychologischer Persönlichkeitstheorien entworfen wurden. Gemeinsams Kennzeichen der im folgenden abzuhandelnden Vorstellungen von "Interesse" bei GUILFORD, CATTELL und TODT ist deren faktorenanalytisch-methodische Grundlage.

GUILFORD (1971) versucht auf faktorenanalytischem Weg die Struktur menschlicher Wesenszüge zu eruieren. Sein Anliegen besteht zunächst in der Beschreibung und Messung von "Persönlichkeit"; sein Modell soll unter Berücksichtigung situativer Bedingungen Prognosen von Verhalten ermöglichen. Unter Interesse versteht GUILFORD (1971, S. 192) eine "generalisierte Neigung, von einer bestimmten Art von Tätigkeit angezogen zu werden". Von Motiven und Bedürfnissen unterscheiden sich Interessen durch ihre Ausrichtung auf größere Zielgruppen, durch ihre relative Stabilität und Stärke und dadurch, daß sie auf Tätigkeiten und nicht auf Zustände abzielen. GUILFORD unterstellt, daß Interesse mit Erinnerungsleistungen an Objekte, mit Informiertheit über bestimmte Gebiete, mit der Aufmerksamkeitsdauer zusammenhängt und erhebt mit entsprechend konstruierten Interessenskalen (Fragebögen von KUDER, STRONG und GUILFORD) die Daten für seine faktorenanalytische Auswertung. Er erhält (den Fragebögen entsprechend) zwei Hauptgruppen von Interessen: außerberufliche und Berufs-Interessen. Als Faktoren des "außerberuflichen Interesses" extrahiert GUILFORD z.B. "Sicherheitsstreben" vs. "Abenteuerlichkeit", "Vorliebe für Zerstreuungen"; Faktoren für spezifische Tätigkeiten wie z.B. "Vorliebe für häufige Abwechslung", für "Präzisionsarbeit"; wertschätzende Interessen wie "allgemein kulturelles" und "ästhetisches" Interesse. Bei den "Berufsinteressen" werden Dimensionen festgestellt, die weitgehend den Berufsdifferenzierungen entsprechen, die in den Fragebögen getroffen werden.

Angeichts der hohen konzeptuellen Ähnlichkeit der differentialpsychologischen Ansätze scheint eine ausführliche übergreifende Abhandlung am Schluß dieses Abschnittes ergiebiger zu sein; deshalb wollen wir die Bestimmung der pädagogischen Relevanz der Theorie GUILFORDs hier relativ kurz fassen. GUILFORDs Interessenbegriff orientiert sich stark am alltagssprachlichen Verständnis von Interesse; die Datenerhebung ist relativ grob und v.a. nach Berufsfeldern ausgerichtet. Im Anspruch beschränkt sich GUILFORD auf die Beschreibung und Prognose von Interesse, wobei intrapsychische Vorgänge und interaktive Umweltauseinandersetzungen nicht betrachtet werden. Auf Erklärungen und entwicklungspsychologische Ausführungen verzichtet GUILFORD.

CATTELL (1973) versteht "Interessen" als S-R-Verbindungen. Gegenüber GUILFORD, der seinen Faktorenanalysen nur Fragebogendaten zugrundelegt, berücksichtigt CATTELL (z.B. CATTELL u.a. 1950) daneben "objektive" Interessenindizes (z.B. Geld- und Zeitinvestitionen, Informiertheit, hautgalvanische Reaktion, etc.). Aus diesem so gewonnenen Datenmaterial extrahiert CATTELL (1973, S. 161f) "Motivationskomponenten": z.B. als "Es-Komponente" Interessen, "die keinen Widerspruch der Umwelt dulden"; quasi als "Ich-Komponente" Interessen, "die sich mit realen Gegebenheiten in Verbindung bringen lassen" und als "Über-Ich-Komponenten" die Forderung "Ich sollte mich dafür interessieren", usw. Als Faktoren 2. Ordnung kristallisieren sich integrierte (bewußte) und unintegrierte (unbewußte) Interesssenkomponenten heraus. In CATTELLs Rekonstruktion der dynamischen Persönlichkeitsstruktur erkennt man deutlich den Einfluß psychoanalytischer Modellvorstellungen. Insofern verläßt CATTELL die Beschreibungsebene, was auch ersichtlich wird in der reduktionistischen Zurückführung dynamischer Wesenszüge auf Triebfaktoren ("Ergs) und sozio-kulturelle Konstituenten ("Sentiments"). Die Stärke des Interesses wird dann als Funktion der Situation, der ergischen Spannungstärke und der Stärke des Sentiments definiert.

CATTELL verwendet einen relativ weiten Interessenbegriff, der sich von einem Motivationskonzept eigentlich nicht unterscheidet. Interesse i.e.S., das in etwa auch der intuitiven Wortbedeutung gerecht wird, müßte deshalb erst unter Zuhilfenahme oben genannter Komponenten näher bestimmt werden. Ansatzpunkte dazu bieten etwa Komponenten wie "Bewußtheit", "Bezug zu realen Gegebenheiten", Orientierung an Idealvorstellung ("Über-Ich"). CATTELL geht mit seinem reduktionistischen, dynamischen Persönlichkeitsmodell über die faktorenanalytische Personbeschreibung GUILFORDs hinaus. Nur bieten reduktionistische Erklärungsversuche wenig Informationen mit pädagogischer Relevanz. Darüber hinaus wird die Person-Umwelt-Auseinandersetzung, in der sich auch die Genese der Person vollzieht, zu wenig thematisiert. Über Aussagen wie die, daß Stimuli und Situation für das Handeln der Person auch Bedeutung besitzen, hinaus enthält die Persönlichkeitstheorie CATTELLs keine Begriffe, die zur Erfassung von Interaktionsprozessen geeignet wären und

damit pädagogischen Anhaltspunkte gäben.

Relativ neue Untersuchungen im Bereich der Interessenforschung mit differentialpsychologischem Ansatz hat TODT (1978) publiziert; er legt jedoch keine umfassende Persönlichkeitstheorie vor. Interessen definiert er als "Verhaltens- oder Handlungstendenzen (Dispositionen), die relativ überdauernd und relativ verallgemeinert sind, die in ihrer Entwicklung in enger Beziehung zur Entwicklung des Selbstbildes stehen, die gerichtet sind auf verschiedene Gegenstands-, Tätigkeits- oder Erlebnisbereiche (die wiederum gut mit den in unserer Kultur unterschiedenen Berufsbereichen beschrieben werden können) und die (daher?) im Ausprägungsgrad stark von der jeweils akzeptierten Geschlechtsrolle abhängig sind" (TODT 1978, S. 14). Die Vorgehensweise TODTs (S. 26) ist gekennzeichnet durch den Verzicht auf eine Theorieexplikation; er bezeichnet sie selbst als nicht-deduktiv, sondern als "funktional" - der Begriff "induktiv" würde hier allerdings eher zutreffen. Wie aus der Interessendefinition TODTs hervorgeht, weist sein Interessenbegriff eine hohe Affinität zum Begriff des "Berufsinteresses" auf.

TODT versucht ausschließlich mit "subjektiven Methoden", nämlich mit Interessenfragebögen (z.B. TODTs Differentieller Interessen-Test), die Interessen zu erfassen. Im Mittelpunkt seiner Arbeit stehen Korrelationsuntersuchungen der Interessengenese bei 10-15-jährigen. Ein allgemeiner Befund ist zunächst, daß Interessen enge Beziehungen zu Einstellungen, generalisierten Werthaltungen und Berufsstereotypen aufweisen. Hinsichtlich der Bedingungen für die Interessengenese kommt TODT zu wenig eindeutigen Ergebnissen: so stellt er für das Bedingungsfeld "Familie" z.B. fest, daß zwischen der Schichtzugehörigkeit der Eltern und der Interessenausprägung der Kinder keine bedeutsame Beziehung besteht; daß für Beziehungen zwischen familiärem Erziehungsstil und Interessen der Kinder kaum verallgemeinerbare empirische Befunde vorliegen; daß z.B. deutliche Korrelationen zwischen interessenbereichsspezifischen elterlichen Anregungen und Interessenausprägungen der Kinder vorgefunden werden können usw. Für das Bedingungsfeld "Schule" wurde v. a. festgestellt, daß der Unterricht praktisch keinen Einfluß auf die Interessen der Kinder und Jugendlichen ausübt. Die Befunde zur Interessengenese faßt TODT mit der Schlußfolgerung

zusammen, daß in den ersten zehn Lebensjahren eine Interessendifferenzierung im Zusammenhang mit der Übernahme der Geschlechtsrolle erfolgt, die durch eine zweite Interessendifferenzierung im Zusammenhang mit der Berufsrollenfindung überlagert wird.

Von wesentlicher Bedeutung für ein Konzept der Interessenentwicklung, das über die Beschreibung von Interessenausprägungen hinausgeht, wäre nun die theoriegeleitete Interpretation der Befunde TODTs. TODT unterscheidet sieben Erklärungsansätze für die Interessengenese, die er in einer Rangreihe nach ihrer Bedeutung aufgrund seiner Befunde anordnet. Als wichtigste Theorien betrachtet er Selbstbildkonzepte, die Interessen als Effekte kognitiver Vorgänge verstehen, die eng mit dem Geschlechts-, Alters- und Berufs-bezogenen Selbstbild zusammenhängen. Da dieser Zusammenhang jedoch bereits in der Definition von Interesse festgelegt wurde, ist diese Erklärung wertlos.

Da TODT darauf verzichtet, seinen Untersuchungen ein expliziertes theoretisches Konzept von "Interesse" zugrunde zu legen, gibt seine "Theorie" nur wenig für eine Präzisierung eines Interessenbegriffs her. Die obigen Ausführungen haben deutlich gemacht, daß TODT Interessen und deren Entwicklung allenfalls beschreibt; die (relativ mageren) Korrelationsbefunde sagen nur wenig über Bedingungen der Interessenentstehung aus. Die Ansatzpunkte zu einer theoretischen Erklärung, z.B. über Selbstbildkonzepte, sind darüber hinaus zirkulär. Auf Prozesse des Interessenhandelns, Interaktionen usw. wird nicht eingegangen.

Betrachtet man zusammenfassend die differentialpsychologischen Interessenkonzepte von GUILFORD, CATTELL und TODT, so findet man eine Bestätigung für die z.B. von PAWLIK (1976) und KRAPP (1979) vertretene Auffassung, daß korrelationsstatistische, differentialpsychologische Ansätze für modifikationsorientierte Zielstellungen kaum brauchbar sind. Da die Pädagogik im wesentlichen auf Veränderungen abzielt, sind entsprechende Konzepte für die Pädagogik nur von begrenztem Wert. Greift man den Anspruch dieser differentiellen Beschreibungsmodelle auf, Prog-

nosen zu leisten, so ist selbst unter diesem Aspekt die pädagogische Bedeutung nicht sehr groß, da *ceteris-paribus*-Prognosen, die Einflüsse verschiedener Treatments oder Bedingungen nicht berücksichtigen, nicht die für die Pädagogik wünschenswerte Information liefern. Die diskutierten differentialpsychologischen Interessenmodelle sind wohl alle nicht als "Eigenschaftskonzepte" zu verstehen; es handelt sich jedoch durchwegs zumindest um Dispositionskonzepte, die weitgehend die Seite der situativen Bedingtheit, der Wechselwirkung zwischen Person und Umwelt ausblenden. So zentrieren sich - soweit überhaupt vorhanden - Erklärungsversuche auf die personale Bedingtheit. Da die Genese der Person nicht aufgeklärt wird, bleiben diese Erklärungsansätze pädagogisch weitgehend unbrauchbar.

Selbst zur Präzisierung eines Interessenkonzeptes tragen die Theorien von GUILFORD, CATTELL und TODT nur wenig bei, da ihre Interessenbeschreibungen relativ oberflächlich sind, mit nur wenig differenzierenden Merkmalen arbeiten und theoretisch zu wenig begründet sind.

2.2.3 Interesse im Rahmen eines Intentionalitätskonzeptes

Die bisher behandelten Persönlichkeitstheorien tendierten dazu, Interesse als statische, individuelle Disposition zu konzipieren. Zentrales Anliegen dieser Ansätze war es, eine Systematik der menschlichen Persönlichkeit zu entwickeln. Gegenüber diesen statisch-strukturellen Persönlichkeitstheorien wie auch gegenüber S-R-Konzepten gehen Handlungstheorien von einer "rationalistischen" Auffassung vom Menschen aus (WERBIK 1978) und analysieren dessen (rationales) Handeln. Rational Handeln heißt auch, daß mit "Absicht" - also intentional - gehandelt wird. SCHWEMMER (1979) hat neulich einen Vorschlag zur Interpretation von Intentionen vorgelegt, der ein Interessenkonzept expliziert. SCHWEMMERs Ausführungen über "Interesse" dienen primär dazu, eine Theorie der Interpretation von Intentionen im Rahmen der SCHWEMMERschen (z.B. 1976) - oder einer anderen - Handlungstheorie zu begründen, nicht eigentlich dazu, eine Interessentheorie zu entwerfen. Wir wollen jedoch im folgenden SCHWEMMERs Konzept als "Interessentheorie" verstehen;

Berechtigung erfährt dieses Vorgehen auch durch die offensichtlichen Beziehungen zwischen "Intention" und "Interesse" (vgl. auch Kap. 4).

SCHWEMMER unterscheidet zunächst zwei Arten von Intentionen: das Wollen/Wünschen als individuell gesteuerte, von der eigenen Person zu verantwortende Intention und das Bedürfen (Brauchen) als nicht zu verantwortendes, als der Person nicht zurechenbares Faktum. Die Wollen/Wünschen darstellenden Intentionen nennt SCHWEMMER "Interessen", die Brauchen darstellenden Intentionen "Bedürfnisse". Bezüglich des Inhaltes von Intentionen differenziert SCHWEMMER zwischen "Zweck" und "Ideal". Der Zweck, das was erreicht werden soll, kann vollständig durch Beschreibungen dargestellt werden, aus denen bestimmte Handlungsanweisungen folgen. Das was verwirklicht werden soll, das Ideal, begründet noch keine Handlungsanweisung, sondern beschreibt ein bestimmtes Ziel (z.B. Gerechtigkeit) ohne anzugeben, wie es erreicht werden kann. Ausgehend von diesen begrifflichen Unterscheidungen fragt SCHWEMMER nach dem Zustandekommen der Intentionen, die als Interesse verstanden werden können und Ideale zum Inhalt haben.

SCHWEMMER konstatiert zunächst, daß das Miteinanderhandeln jedenfalls insofern bedürfnisbestimmt ist, als physische, soziale und psychische Notwendigkeiten der Ausbildung von Individualität und Identität vorausgehen. Diese vorgeordneten Bedürfnisse spannen für das Tun einen Rahmen, der eine Ordnung für die Unterscheidungen des Handelns ermöglicht. Bezogen auf die Bedürfnisbefriedigung lernt der Mensch Wichtiges von Unwichtigem, Angenehmes von Unangenehmen zu trennen. Dies ist nicht nur individuell, da ja auch andere solchen Bedürfnissen unterliegen; mithin werden gemeinsam gebrauchte Unterscheidungen getroffen. Das Reagieren anderer auf das eigene Tun, die Reaktionen der Umwelt, zergliedern das Tun in Tätigkeits-Antwort-Folgen. In einigen Fällen bilden sich Tätigkeit-Antwort-Folgen heraus, die sich durch die jeweils gegebenen Antworten anderer stabilisieren. Diese Folgen nennt SCHWEMMER "Interaktionen", eine einzelne Tätigkeit-Antwort-Folge "Interaktionselement". Über solche stabilen Interaktionselemente bilden

sich Orientierungen aus, die als handlungsleitende Vorstellungen definiert werden. SCHWEMMER trennt drei Orientierungsebenen ab: pragmatische, sprachliche und rationale Orientierung. Die pragmatische Orientierung besteht in der Ausdifferenzierung des Tuns in verschiedene Handlungen (über die Bildung der Einheiten, z.B. Anfang und Ende, Bildung geschlossener Einheiten, z.B. Grüßen, Ansprechen usw.) und in der Entwicklung eines Handlungsrepertoires (z.B. Handeln-Lernen).

Die sprachliche Orientierung besteht darin, daß die Handlungen in ihrer Verschiedenheit/Ununterschiedenheit sprachlich fixiert, mit Prädikaten versehen werden, die wiederum durch gemeinsamen Gebrauch zur pragmatischen Stabilisierung beitragen.

Mit rationaler Orientierung bezeichnet SCHWEMMER die Entstehung von Handlungsmustern durch die Herausbildung von Handlungseinheiten und deren sprachlicher Fixierung, die mit dem Anspruch zu wiederholter Verwirklichung verknüpft sind. Erst über die Verwirklichung dieser Handlungsmuster können die gemeinsamen Orientierungen der Gruppe aufgenommen, das eigene Handeln anderen verständlich gemacht werden; dieses Handeln ermöglicht der Person, sich als Identität zu begreifen. Handlungsleitende Vorstellungen werden also nicht erst über das Bereden von Handeln gebildet, sondern schon im Handeln selbst. Die Orientierungen müssen sich immer wieder im praktischen Handeln bestätigen; der Handelnde muß die Orientierungen (die er zwar nicht individuell erzeugt hat) verwirklichen. Eine Theoretisierung der Orientierung erfolgt nach SCHWEMMER durch die Fixierung typischer Situationen mit zugehörigem Handlungsmuster; die Orientierung wird auf Situationstypen generalisiert, die praxisimmanent gewonnene Erfahrung wird zur Handlungsregel. Über diese Handlungsregeln wird eine neue Stufe der Gemeinsamkeit des Handelns erzeugt, werden Notwendigkeiten für das Handeln festgelegt. Die Handlungsregeln ermöglichen die Bildung von Zwecken: "Denn mit diesen Regeln wird sowohl das Handeln der anderen Personen voraussehbar, als auch die Möglichkeit geschaffen, über das Eintreten bestimmter Folgen unseres Handelns durch die (geregelter) Wiederholung bestimmter Handlungen - und zwar durch verschiedene Personen - ein Wissen zu bilden" (SCHWEMMER 1979, S. 8). Mit diesem Wissen kann

natürlich auch das Handeln (über Zwecke) begründet werden. Die Handlungsregeln beinhalten außerdem die Möglichkeit, Ideale auszubilden, die universellen, situationsübergreifenden Anspruch besitzen. Wo eigene Handlungserfahrungen über Situationen hinweg in Interaktionen bestätigt werden können, bilden sich universelle Vorstellungen, abstrakte Ideale, für das Handeln heraus. Solche Ideale sind nun der Inhalt für "Rahmen-Interessen". Sie können relativ situationsunabhängig auf jedes Handeln bezogen werden und geben somit einen Rahmen für die Bildung spezieller Interessen an. Als Beispiel für ein solches Rahmen-Interesse betrachtet SCHWEMMER das "Interesse an der Verwirklichung von Gerechtigkeit". Für die Interpretation von Intentionen sieht nun SCHWEMMER Ansatzpunkte in der Analyse von Orientierungen und Idealen, genauer in der Herausarbeitung von Interaktionselementen und Handlungsregeln, in der Reflexion auf handlungsleitende Selbstverständlichkeiten und im Dialog mit Handelnden. Er nennt seinen methodischen Ansatz "Empirie ohne Experiment", da auf standardisierte, experimentelle Methoden verzichtet werden soll, die eine Reflexion und einen auf die Individualität des Partners bezogenen Dialog verhindern. SCHWEMMERs (S. 11f) Anliegen ist einmal, nicht nur die Handlungen von Personen zu erfassen ohne deren Individualität in Betracht zu ziehen, da so die Intentionalität dieser Personen auf deren Zweckrationalität reduziert würde; zum anderen soll nicht "hinter dem Rücken" der Subjekte ein Modell gebaut werden, das erlaubt, über die Äußerungen der Subjekte hinwegzugehen.

SCHWEMMERs Ausführungen zu "Interesse" wie auch zum methodischen Ansatz sind programmatisch zu verstehen. Soweit SCHWEMMER Erklärungen zum Zustandekommen einer Intentionalität gibt, die er als "Interesse" bezeichnet, sind diese recht allgemein und auch nicht empirisch i.e.S. abgesichert. Er entwickelt jedoch ein begriffliches Modell, das Unterscheidungen enthält, die für eine Präzisierung des Interessenbegriffs hilfreich sein können, wie etwa die Unterscheidung von "Zweck" und "Ideal", die Abgrenzung von "Bedürfnis".

SCHWEMMERs "Interessenkonzept" ist sowohl durch den programma-

tischen Charakter wie durch den Versuch, ein allgemeines handlungstheoretisches Modell zu entwerfen, weit davon entfernt, als pädagogische Interessentheorie eingestuft werden zu können. Allerdings bietet SCHWEMMERs Entwurf eines begrifflich präzisen, allgemeinen Handlungs- (und implizit Entwicklungs-) Modells mehr Hinweise für die Konstruktion einer pädagogischen Interessentheorie als z.B. die sehr oberflächlichen faktorenanalytischen Interessenkonzepte. SCHWEMMERs Konzept hat zwar nur geringe pädagogische Bedeutung; jedoch ist die begriffliche Relevanz zumindest eine notwendige Voraussetzung auch für die pädagogische Relevanz.

2.2.4 Interesse und Adaptation

Beziehungen zwischen Interesse und "Anpassung" oder "Adaptation" wurden bereits in der oben behandelten Konzeption von KLAGES unterstellt; in einem anderen wissenschaftssoziologischen Zusammenhang analysiert z.B. HABERMAS (1971) Beziehungen zwischen "Anpassung" und wissenschaftlichem "Erkenntnisinteresse". Wir wollen uns hier ausschließlich mit dem Interessenkonzept PIAGETs befassen, das eng mit dessen Adaptationstheorie verknüpft ist. Beachtenswert ist vielleicht, daß PIAGET (1974) bei seiner Vielzahl von Veröffentlichungen genau da auf Interesse zu sprechen kommt, wo er seine Vorstellungen über Erziehung expliziert. Wir kommen damit auch zu einer ersten, eigentlich psychologischen Interessentheorie, die auf pädagogische Fragestellungen näher eingeht.

Das im Zentrum der Entwicklungstheorie PIAGETs (z.B. 1976a; 1976b) stehende Äquilibrationsmodell (vgl. auch Kap. 5) beinhaltet nicht nur eine Kognitions- sondern gleichzeitig eine Motivierungstheorie. Das wird deutlich etwa im Konzept einer "Entwicklungsmotivation" von HUNT (1965), das weitgehend auf PIAGETschen Annahmen beruht. Die Äquilibrationstheorie als Konzept menschlicher Aktivität und Selbststeuerung impliziert sozusagen eine Interessentheorie. Auf die entwicklungstheoretischen Implikationen der Theorie PIAGETs gehen wir hier nicht ein; an anderer Stelle (Kap. 5) werden wir uns ausführlich mit der Entwicklungstheorie PIAGETs auseinandersetzen.

Wir beschränken uns hier auf die Darstellung direkter Äußerungen PIAGETs über Interesse, die er im Kontext von Überlegungen über "neue" Erziehungsmethoden und Schulkonzepte trifft.

Erziehung heißt für PIAGET (1974, S. 125), das Individuum an das umgebende soziale Milieu anzupassen. Während die traditionelle Schule dem Schüler Arbeiten aufzwingt und damit unselbstständig bleibende intellektuelle und moralische Aktivität des Schülers erzeugt, wendet sich die moderne Schule an "die echte Aktivität - an das auf Bedürfnissen und persönlichem Interesse beruhende spontane Arbeiten" (PIAGET 1974, S. 125). Ein solche pädagogische Auffassung setzt nach PIAGET eine genaue Kenntnis des Wesens der Kindheit und ihrer Aktivitäten voraus. Die Kindheit wird als Stufe zunehmender "Anpassung" an die physikalische und soziale Umgebung verstanden. Anpassung im kognitiven Sinn heißt, daß das Denken einer bestimmten Realität angepaßt ist, daß das Denken "dieser Realität seinen Rahmen zu assimilieren vermag und diesen wiederum an neue, von jener erbrachte Umstände akkomodiert" (S. 127). Die Anpassung erfordert eine Wechselwirkung zwischen Individuum und Umwelt in der Art, daß das Individuum sich das Objekt aneignen kann, wobei es dessen Eigenschaften berücksichtigt. Entsprechend diesem kognitiven Anpassungsbegriff ist jede Intelligenz Anpassung; "jede Anpassung erfordert eine Assimilation der Dinge an den Verstand und ebenso den komplementären Prozeß der Akkomodation. Mithin beruht jede Aktivität der Intelligenz auf einem Interesse. Das Interesse ist ja letztlich nichts anderes als der dynamische Aspekt der Assimilation. Wie DEWEY gezeigt hat, tritt das echte Interesse auf, wenn das Ich sich mit einer Idee oder einem Objekt identifiziert, wenn es darin ein Ausdrucksmittel findet und sie zu einem notwendigen Stoff für seine Aktivität werden. Wenn die aktive Schule fordert, daß das Bemühen des Schülers aus ihm selbst kommt, ohne aufgezwungen worden zu sein, und daß er seine Intelligenz arbeiten läßt, ohne vorgekaute Erkenntnisse von außen aufzunehmen, so verlangt sie also bloß, daß die Gesetze jeglicher Intelligenz respektiert werden" (PIAGET 1974, S. 131).

Die auf die Schule bezogenen pädagogischen Konsequenzen dieser

"Interessenkonzeption" faßt PIAGET (S. 142) so zusammen: "Im Hinblick auf die Schule bedeutet das einerseits, daß man die Existenz einer geistigen Evolution zugeben muß; das eine bestimmte geistige Nahrung nicht für alle Altersstufen gleich gut ist und daß man die Interessen und Bedürfnisse jeder Periode berücksichtigen muß. Und es heißt andererseits auch, daß das Milieu eine entscheidende Rolle bei der Entwicklung des Verstands spielen kann; daß, was Altersgrenzen und Denkinhalte betrifft, der Ablauf der Stadien nicht ein für allemal festgelegt ist; daß günstige Methoden mithin die Leistungsfähigkeit der Schüler erhöhen oder sogar ihre geistigen Fortschritte zu beschleunigen vermögen, ohne die Tiefe zu beeinträchtigen".

Die Bestimmung der pädagogischen Relevanz der Interessenkonzeption PIAGETS macht einige Schwierigkeiten, da manche der anfangs entwickelten Kriterien nicht eindeutig greifen. Problematisch ist z.B. schon die Frage, ob PIAGETS Konzept als "empirische" Theorie anzusehen ist. Die empirische Methodik PIAGETS unterscheidet sich zwar von den gängigen, im pädagogisch-psychologischen Bereich üblicherweise angewandten Verfahren; jedoch kann PIAGETS Theorie zumindest als empirisch abgestützt bezeichnet werden. Größere Schwierigkeiten bereitet allerdings die Einschätzung des Erklärungswertes. Hinsichtlich des Erklärungsbegriffs besteht eigentlich keine grundlegende Differenz: psychologisch erklären heißt nach PIAGET (1976a, S. 56) z.B. für die Intelligenz, ihre Entwicklung nachzuzeichnen, indem man zeigt, wie sie notwendigerweise zu bestimmten Gleichgewichtszuständen gelangt. Das geschieht zunächst durch die beschreibende Analyse von Entwicklungsphasen; eine Kausalerklärung liegt dann vor, wenn es gelingt, die Fakten aufzuzeigen, die den Übergang von einem Stadium zum anderen bestimmen. Es stellt sich nun die Frage, wie differenziert die erklärenden Faktoren erfaßt werden müssen; diese Frage hängt natürlich mit dem pädagogischen Wert der Erklärung zusammen. Die Erklärungen PIAGETS sind meist relativ abstrakt; die Bestimmung der kognitiven Struktur, der Umwelt- und Sozialisationsbedingungen, der Austauschprozesse, bleibt allgemein. Das "Wie" der Interaktion, über die sich Entwicklung vollzieht,

wird nicht differenziert genug erfaßt, um konkrete pädagogische Hinweise geben zu können. So sind auch die pädagogischen Ratschläge und Konzepte recht allgemein; ein Pädagoge enthält nur wenig Informationen über diagnostische Möglichkeiten, über zu beeinflussende und verändernde Bedingungen, Maßnahmen usw. Die Theorie PIAGETs spezifiziert v.a. die für die Entwicklung erforderlichen "äußeren Ereignisse" zu wenig und gibt damit kaum Hinweise zur pädagogischen Beeinflussung der Entwicklung (SIGEL & COCKING 1977). Zieht man in Betracht, daß PIAGET eine interaktionistische Entwicklungstheorie konzipiert hat, so läßt sich sagen, daß die Erklärungsebene PIAGETs nicht für pädagogische Bedürfnisse optimal ist, womit die potentielle pädagogische Relevanz dieses Ansatzes stark eingeschränkt ist. Die Ausführungen PIAGETs über "Interesse" sind als aspekthafte Betrachtung der dynamischen Komponente eines komplexen Entwicklungsmodells zu verstehen, die selbstverständlich nicht alle die Implikationen aufdecken, die durch die Einbettung des Modells in einem umfassenden Theoriegebäude gegeben sind. Insofern bietet die Theorie PIAGETs mehr Möglichkeiten zur Bestimmung, Anreicherung und Präzisierung eines Interessenbegriffs, von denen im weiteren Text immer wieder Gebrauch gemacht werden soll. Das von PIAGET explizierte Interessenkonzept sollte nicht überinterpretiert werden; hier ging es darum zu zeigen, daß es sich um kein pädagogisch ausreichend adäquates Konzept handelt, auch wenn es von PIAGET unter pädagogischen Gesichtspunkten vorgestellt wurde und vom gesamten Theorieansatz her bestimmten Erwartungen (z.B. interaktionale Entwicklungstheorie) gut entspricht.

2.3 Interesse als pädagogisches Ziel- und Erklärungskonstrukt

Gegenüber den bisher behandelten Interessenkonzeptionen beansprucht der Ansatz, der von SCHIEFELE, HAUSSER & SCHNEIDER (1979) und SCHNEIDER, HAUSSER & SCHIEFELE (1979) vorgelegt wurde, einen spezifisch pädagogischen Denkansatz zu explizieren. Von diesem Anspruch ausgehend ist diese "pädagogische Interessentheorie" beim Wort zu nehmen und gemäß den anfangs entwickelten Kriterien auf ihre pädagogische Relevanz zu über-

prüfen, zumal hier eine sehr aktuelle pädagogische Interessentheorie zur Diskussion gestellt wird. Es erscheint deshalb sinnvoll zu sein, diese Theorie, die das momentan einzig aktuelle explizit pädagogische Interessenkonzept repräsentiert, einer differenzierten Kritik zu unterziehen, auch wenn im Augenblick erste Revisionsvorschläge vorliegen¹⁾. Auf dem Hintergrund dieser ausführlichen Analyse der Interessentheorie von SCHIEFELE u.a. können dann Überlegungen angestellt werden, wie ein pädagogisches Interessenkonzept, das v.a. den Entwicklungsaspekt betont, auszusehen hätte. Die genaue Auseinandersetzung mit der Interessentheorie SCHIEFELES ermöglicht somit eine Modifikation und Weiterführung des Konzeptes einer pädagogischen Interessentheorie.

2.3.1 Zum formalen Charakter der Interessentheorie von SCHIEFELE u.a.

Die spezifisch pädagogische Position, die dieser Interessentheorie zugrundeliegt, drückt sich aus in den Forderungen, daß die pädagogische Interessentheorie zu Zielfragen Stellung nimmt (SCHNEIDER u.a. 1979, S. 43); daß Grundannahmen und Ziele expliziert werden (HAUSSER & KRAPP 1979, S. 61) und daß aus übergeordneten Prinzipien der Theoriekonstruktion (Ziel- und Anwendungsperspektiven, methodologischen Überlegungen) abgeleitet werden kann, welche Konstrukte für die Theorie ausgewählt und wie sie definiert werden und welchen Stellenwert sie im theoretischen Gefüge erhalten sollen (SCHIEFELE u.a. 1979, S. 19).

-
- 1) Mit der revidierten Fassung SCHIEFELES befassen wir uns zu einem späteren Zeitpunkt. Sie hilft uns im Kap. 4 zur Skizzierung des pädagogischen Interessenkonzepts. Für diese zweigeteilte Behandlung gibt es Gründe:
- die Fassung von SCHIEFELE u.a. und SCHNEIDER u.a. liegt inpublizierter Form vor, die Revision bisher nur in Vorwürfen und Vorabdrucken;
 - eine Arbeit wie diese braucht Zeit, in der sich - wie man sieht - Diskussionsgegenstände wie Theorien ändern können.

Eine pädagogische Theorie, die diesen Forderungen genügt und die entsprechend pädagogische Normen enthält, könnte nach Auffassung von HAUSSER & KRAPP (1979) in Anlehnung an wissenschaftstheoretische Vorstellungen (z.B. STEGMÜLLER 1974) als Theorie im Sinne des Non-statement View konzipiert werden, wobei die pädagogischen Normen im Strukturkern der Theorie lokalisiert wären. Hierbei stellen sich allerdings einige Schwierigkeiten. Zunächst werden sozialwissenschaftliche Theorien nicht den Anforderungen gerecht, die aufgrund der auf physikalische Theorien bezogenen Modellvorstellungen des Non-statement View erfüllt sein müssen (z.B. quantitative, wohlabgegrenzte Theorien). Weiter ist die Nicht-Aussagenkonzeption als metatheoretisches Konzept, als alternative Sichtweise von Theorien zu verstehen, die der Falsifikationsproblematik und der Theoriendynamik besser gerecht wird. Es handelt sich bei der Aussagenkonzeption bzw. Nicht-Aussagenkonzeption um keine Eigenschaften von Theorien. Das entscheidende Problem des Vorschlags von HAUSSER & KRAPP liegt in der Identifizierung von axiomatisch-normativen Definitionen einerseits mit pädagogischen Forderungen andererseits. Ein einfacher Rückgriff auf die STEGMÜLLERSche Konzeption des Non-statement View beantwortet damit nicht die Frage, wie eigentlich eine pädagogische Theorie, die pädagogische Ziele postuliert und daneben beansprucht, als empirische Theorie Aussagen über die Realität zu machen und Bedingungen zu erforschen, metatheoretisch rekonstruiert werden kann. Es stellt sich die Frage nach dem Charakter einer empirisch-pädagogischen Theorie; im besonderen, wie das Verhältnis von (pädagogischen) Normen zur Theorie beschaffen ist. Nachdem diese Frage durch die metatheoretischen Klärungen von HAUSSER & KRAPP (1979) keine Beantwortung erfahren hat, soll im nächsten Kapitel (3) ein Lösungsversuch unternommen werden.

2.3.2 Zu den Bestimmungsstücken der pädagogischen Interessentheorie

Die pädagogische Interessentheorie, wie sie im Themenheft "Motivation und Interesse" der Zeitschrift für Pädagogik 1979/1

vorgestellt wurde, ist gekennzeichnet durch das Anfangsstadium der Entwicklung einer pädagogisch-psychologischen Theorie mit einer weitgehend differentiell orientierten Erarbeitung von Bestimmungsstücken von "Interesse". Wesentliche Bedeutung für die Präzisierung des Interessenkonstrukts hat dabei die Abgrenzung von Interesse von anderen Formen menschlicher Tätigkeit. Die grundlegende Aufgabe der Theoriebildung wird v.a. im Aufsatz von SCHNEIDER u.a. (1979) in Angriff genommen.

Interesse wird als Subjekt-Gegenstands-Relation, als besondere Qualität der handelnden Auseinandersetzung mit bestimmten Bereichen des menschlichen Weltverhältnisses, der Person-Umwelt-Bezüge definiert (SCHIEFELE u.a. 1979, S. 7f). Für eine Explikation des Interessenbegriffs ist es erforderlich, die Besonderheit des Interessenhandelns hervorzuheben. Benötigt werden Bestimmungsstücke, die kritisch für diese Abgrenzung sind. Die Bestimmungsstücke sollten präzise, eindeutig und weitgehend voneinander unabhängig sein. Unter diesen Aspekten sind die vorliegenden Bestimmungsstücke zu prüfen. SCHNEIDER u.a. (1979) führen drei Bestimmungsstücke für Interesse ein: Reflexivität, Tätigkeit und Realitätsbezug.

Mit dem der Theorie LEONTJEWS (z.B. 1977a) entlehnten Bestimmungsstück "Tätigkeit" (SCHNEIDER u.a., S. 52ff) soll v.a. die Gegenstandsbezogenheit von Interesse adäquat ausgedrückt werden.

Für die Interessentheorie ist vielleicht von Bedeutung, daß mit dem Tätigkeitskonzept eine Theorie vorliegt, die menschliche Aktivität so versteht, daß Interesse als eine mögliche Konsequenz von Tätigkeit postuliert werden kann. Aber Tätigkeit ist sicher keine Bestimmungsstück von Interesse, das es von anderen Formen menschlicher Handlung abgrenzen könnte: "Die grundlegende 'Einheit' des Lebensprozesses ist die Tätigkeit des Organismus" LEONTJEW 1977a, S. 33). Die Relevanz des Bestimmungsstückes Tätigkeit wird letztendlich von SCHNEIDER u.a. (S. 58) selbst relativiert: "Ob im Zuge der Tätigkeit Interessen entwickelt und vorangetrieben werden, ist kein Attribut der Tätigkeit an sich, sondern Indikator ihrer Eingebundenheit in ein gesellschaftliches Möglichkeitsfeld von Tätigkeit.

Reflexive Tätigkeit entspricht dabei grundsätzlich den Interessen des Subjekts und kann den Intentionen von Machtinstanzen widersprechen".

Nachdem Tätigkeit als grundlegendes Element jeden menschlichen Handelns konzipiert ist, bleibt als Kriterium für Interesse die "Reflexivität": "Interesse haben bedeutet, sich unter Anstrengung der subjektiv entwickelten Reflexionskompetenz für Werte, Ziele etc. entscheiden zu können und die Entscheidung als handlungsverbindlich zu setzen. ... Reflexivität ist realitätsbezogenes Denken und Handeln, das Wert- und Zielpositionen einbezieht" (SCHNEIDER u.a. 1979, S. 57). Problematisch bei dieser Definition ist, daß zum einen durch die relativistische Fassung des Kriteriums ("subjektiv entwickelte Reflexionskompetenz") die Wirksamkeit als Bestimmungsstück paralysiert wird, zum anderen das Kriterium "Reflexivität" nicht unabhängig vom Kriterium "Realitätsbezug" gesetzt wird. Als weiteres Problem stellt sich, daß keine inhaltlichen Aussagen über Wertüberzeugungen getroffen werden. Ohne ausgearbeitetes Kriterium für individuelle Wertüberzeugungen werden alle Wertüberzeugungen gleichermaßen zugelassen, die Trennschärfe des Bestimmungsstückes damit also reduziert.

Das Kriterium des Realitätsbezugs von Denken und Handeln (SCHNEIDER u.a. 1979, S. 55) kann als Versuch zur Lösung des Problems subjektivistischer/agnostizistischer Konzeptionen kognitivistischer Theorien aufgefaßt werden, auf das ULLICH (1979) hingewiesen hat. Da aufgrund der Standortgebundenheit der subjektiven Wahrnehmung und der Unterschiedlichkeit sozialer Bedingungen keine einmalige und einzig gültige gesellschaftliche Realität postuliert werden kann (SCHNEIDER u.a., S. 56), steht man vor dem Dilemma, einerseits ein Objektivitätskriterium für Kognitionen behaupten, andererseits aber die Unterschiedlichkeit "objektiver" Bedingungen berücksichtigen zu müssen. SCHNEIDER u.a. versuchen diese Schwierigkeit durch die Einführung von "Realitätsebenen" entsprechend der Position in der sozialen Hierarchie, entsprechend dem Standpunkt in nebeneinanderstehenden Bereichen und entsprechend dreier Möglichkeiten des Gegenstandsbezugs auszuräumen. Da praktisch keine

stark ausdifferenzierten Modelle zur Erfassung vertikaler und horizontaler Ungleichheit (s. z.B. BOLTE u.a. 1975; OFFE 1973) vorliegen, die in der Lage wären, solche subjektiven Realitätsebenen zu erfassen, dürfte es schwierig sein, von objektivierbaren, wissenschaftlichen Aussagen ausgehend die Realitätsangemessenheit subjektiver Erkenntnisse zu überprüfen. Die Konzipierung von Realitätsebenen führt zwangsläufig zur Konstruktion individueller, situationsspezifischer Realitätsebenen, die aber aufgrund ihrer Komplexität und der Standortgebundenheit des Beobachters nicht mehr auf Realitätsadäquatheit überprüft werden können.

Diese kurze Analyse der "Bestimmungsstücke" einer pädagogischen Theorie des Interesses zeigt, daß die von SCHNEIDER u.a. entwickelten Kriterien nicht ausreichen, um das Interessenkonzept zu präzisieren. Die Bestimmungsstücke stellen nur äußerst unzulängliche Kriterien bereit, um Interesse von anderen Arten menschlicher Tätigkeit abzugrenzen, um Unterschiedlichkeiten im Interessenhandeln selbst zu erfassen und zu klassifizieren. Das Konstrukt "Interesse" wird nicht soweit spezifiziert, daß mit diesem Konzept differentiell gearbeitet, d.h. zwischen Interesse und Nicht-Interesse oder verschiedenen Ausprägungen von Interesse differenziert werden könnte. Ein darüber liegender Anspruch, etwa die Prozeßhaftigkeit im Interessenrealisieren zu erfassen, schließt sich durch die unzureichende Präzisierung von vornherein aus. Es stellt sich somit für eines der nächsten Kapitel die Aufgabe, das Konstrukt "Interesse" genauer zu bestimmen. Es bedarf einer anderen theoretischen Grundlegung als durch das Tätigkeitskonzept; die anderen Bestimmungsstücke müssen modifiziert und exakter formuliert werden.

Nachdem in diesem Abschnitt demonstriert wurde, daß die von der pädagogischen Interessentheorie vorgenommene Explikation eines Interessenbegriffs Mängel aufweist unter differentiellen Aspekt (und daraus folgend unter einem prozessualen-aktualgenetischen Aspekt), ist zu untersuchen, inwieweit mit diesem Konzept unter der Fragestellung einer Entwicklungstheorie gearbeitet werden kann.

2.3.3 Der Entwicklungsbezug der pädagogischen Interessentheorie

Die pädagogische Interessentheorie wurde zwar nicht mit dem Anspruch entworfen, gleichzeitig eine Entwicklungstheorie zu sein; es ist aber zu fragen, inwieweit Aussagen über die Interessenentwicklung getroffen werden bzw. inwieweit die von SCHIEFELE u.a. und SCHNEIDER u.a. publizierte Fassung eine entwicklungstheoretische Erweiterung überhaupt zuläßt.

Wir wollen uns hier nicht mit der Frage beschäftigen, wie die Entwicklung von Interesse als Subjekt-Gegenstands- bzw. Person-Umwelt-Beziehung konzipiert werden kann. Die später behandelten Theorien von PIAGET und OERTER werden deutlich machen, wie interaktive Entwicklungsmodelle aussehen können. Vielmehr sollen Aussagen der Interessentheorie diskutiert werden, die sich auf den Entwicklungsaspekt beziehen, also z.B. Voraussetzungen und Konsequenzen von Interesse angeben. So wird z.B. Interesse von SCHIEFELE u.a. (1979, S. 7) als besonders günstige Lernvoraussetzung betrachtet. Über Voraussetzungen von Interesse wird gesagt, daß Lebensbedingungen, individuelle Fähigkeiten und Bereitschaften, Interventionen usw. darüber bestimmen, welche Interessen in je konkreten Lebenszusammenhängen entwickelt werden (SCHIEFELE u.a., S. 8). Schwierigkeiten treten jedoch auf, wenn man fragt, wie individuelle Fähigkeiten und Bereitschaften entstehen, wie Lebensbedingungen und pädagogische Eingriffe wirken. Auskunft dazu gibt das von SCHIEFELE u.a. (1979, S. 8) ausgeführte Kriterium, das Interesse als Wahrnehmungs- und Interpretationskriterium in die von den Individuen zu vollziehenden Konstitutionsakte von Wirklichkeit einführt. Die Voraussetzungen für eine Interessenentwicklung (z.B. die Lebensbedingungen) werden bereits durch Interesse interpretiert und mitkonstituiert; ebenso vollzieht sich die Entwicklung der vorausgesetzten Kompetenz wieder über Lernen, für das wiederum Interesse Voraussetzung ist. Mit dem Begriff "Interesse" wird also nicht nur das zentrale theoretische Konstrukt bezeichnet; die Interessenentwicklung wird auf Voraussetzungen zurückgeführt, die z.g.T. selbst eine Funktion von Interesse sind. Darüber hinaus wird Interesse als übergeordnetes Erziehungs-

ziel postuliert (SCHNEIDER u.a. 1979, S. 46). Die Schwierigkeit einer entwicklungstheoretischen Analyse wird in Anbetracht der fehlenden Determination der Abhängigkeitsbeziehung zwischen Interesse und vorauszusetzenden bzw. darauf aufbauenden Konstrukten offensichtlich. Ähnliche Unklarheiten liegen da vor, wo Reflexivität einerseits als Definiens von Interesse behauptet wird (SCHIEFELE u.a. 1979, S. 8, S. 17f), andererseits Reflexivität als Voraussetzung für Interesse bestimmt wird (SCHNEIDER u.a. 1979, S. 51f, S. 57). Reflexivität als definierender Bestandteil eines Konstrukts "Interesse" ist trivialerweise dessen genetische Voraussetzung.

Einer entwicklungstheoretischen Erweiterung des pädagogischen Interessenkonzepts im Wege steht daneben die relativistische Fassung der Bestimmungsstücke. So wird Interesse definiert als "...sich unter Einsatz der subjektiv gegebenen Reflexionskompetenz für Werte, Ziele etc. zu entscheiden ..." (SCHIEFELE u.a. S. 7; vgl. SCHNEIDER u.a., S. 57). Durch das subjektiv definierte Kriterium können keine Differenzierungen zwischen unterschiedlichen Ausprägungen und Abstufungen von Interesse getroffen werden. Sobald sich Personen mit unterschiedlicher Reflexionskompetenz für Handlungen entscheiden, wird soweit Interesse unterstellt. Es sind keinerlei Differenzierungen vorgesehen, die Qualitäten von Interesse erfaßbar machen (s. z.B. SCHNEIDER u.a. 1979, S. 46). Eine entwicklungstheoretische Betrachtungsweise erfordert jedoch Unterscheidungsmöglichkeiten für spezifische Interessenausprägungen. Interesse I' zu einem bestimmten Zeitpunkt muß von Interesse I'' zu einem späteren Zeitpunkt unterschieden werden können; die Beziehungen zwischen diesen Interessenausprägungen sind zu klären. Der Verzicht auf eine Differenzierung von Interessenqualitäten steht einer genetischen Forschungsperspektive entgegen.

2.3.4 Die pädagogische Relevanz der pädagogischen Interessentheorie

Bei der pädagogischen Interessentheorie von SCHIEFELE u.a. (1979) handelt es sich um einen Theorieentwurf, der - wie die vorhergehende Analyse gezeigt hat - noch zahlreiche Unklar-

heiten und Unstimmigkeiten aufweist. Wesentlich ist, daß der Versuch unternommen wird, unter pädagogischen Gesichtspunkten "Interesse" zu konzipieren. Interesse wird als mit übergeordneten pädagogischen Zielsetzungen (z.B. Selbstbestimmung) verknüpftes Konstrukt betrachtet. Interesse hat in diesem Zusammenhang nicht nur die Funktion eines deskriptiven Konstrukts (die genaue pädagogische Funktion wird jedoch erst noch zu bestimmen sein). Interesse wird definiert als spezifische Subjekt-Gegenstands-Beziehung, als interaktive Relation. Da eine interaktive Theorie angestrebt wird, entspricht das Interessenkonzept der pädagogischen Relevanzforderung nach Interaktionstheorien, auch wenn beim augenblicklichen Theoriestand wenig Informationen über die Beschaffenheit dieses Auseinandersetzungsprozesses vorliegen, die auch pädagogisch verwertbar wären. Ebenso ist die Theorie beim momentanen Arbeitsstand nicht in der Lage, pädagogisch relevante Erklärungen zu geben, z.T. sind sogar die Bestimmungsstücke zu ungenau, um differenzierte Klassifikationen und Beschreibungen leisten zu können. Schwierigkeiten bereitet außerdem die entwicklungstheoretische Erweiterung des Konzepts. Darüber hinaus fehlt es bisher an empirischem Material zur Abstützung dieser Interessentheorie. Gegenüber all diesen Mängeln, die sich z.B. zwangsläufig aus dem Entwicklungsstand der Theorie ergeben, ist es jedoch wichtig hervorzuheben, daß immerhin ein Orientierungsrahmen für ein betont pädagogisches Interessenkonzept aufgespannt wird. Allerdings muß dieser Rahmen noch im Detail ausgefüllt werden. Als wesentliche Arbeiten sind hier zu nennen: Klärung des wissenschaftstheoretischen Status der Theorie; Präzisierung des Interessenkonzepts und entwicklungstheoretische Fundierung der Theorie.

2.4 Zusammenfassung und Schlußfolgerungen für die weiteren Analysen

Die Analyse vorliegender Interessentheorien sollte mit einem knappen Überblick über verschiedene Ansätze eine kurze Einführung in die Interessenforschung geben, um Begriffe einzuführen, auf die in der weiteren Arbeit zurückgegriffen werden kann.

Unter pädagogischen Gesichtspunkten wurden z.T. sehr unterschiedliche Ansätze auf ihren Beitrag zur Präzisierung eines Interessenkonzepts, auf ihren pädagogischen Erklärungswert usw. hin diskutiert. Keine der behandelten Theorien kann auf die angelegten Kriterien bezogen berechtigt als "pädagogische Interessentheorie" bezeichnet werden.

Die phänomenologischen Theorien sind zwar anregend, um Vorstellungen über Interesse zu entwickeln; sie sind jedoch vom Anspruch an eine erklärende und pädagogische Theorie her unzureichend.

Die differentialpsychologischen Ansätze stellen durch die Analyse umfangreichen Datenmaterials differenzierte Klassifikationssysteme vor. Sie gehen jedoch zumeist von einem engen (Berufs-) Interessenbegriff aus und bleiben oberflächlich. Diesen Konzeptionen liegen eigentlich keine Theorien zugrunde; von ihrem induktiven, korrelationsstatistischen Ansatz aus sind sie für pädagogische Zwecke nicht brauchbar.

Das von der Handlungstheorie ausgehende Intentionalitätskonzept SCHWEMMERS entwickelt begriffliche Unterscheidungen, die für eine Präzisierung des Interessenkonzepts wichtige Hinweise enthalten. Der theoretische Rahmen wird nur grob skizziert; SCHWEMMERS Ansatz enthält Überlegungen, die weiterer systematischer Theoriebildung bedürfen; darüberhinaus fehlt weitgehend ein Bezug auf pädagogische Probleme.

Das Interessenkonzept, das PIAGET im Zusammenhang mit pädagogischen Schlußfolgerungen seiner kognitiven Entwicklungstheorie präsentiert, stellt keine ausdifferenzierte Interessentheorie dar, sondern eher ein Nebenprodukt seines Äquilibrationsmodells. Wenn auch PIAGET die Interessengenese nicht differenziert erklärt und seine pädagogischen Konsequenzen relativ allgemein bleiben, entwirft er doch ein grobes Modell einer "pädagogischen Interessentheorie". Wesentliche Bedeutung dürfte es haben, die PIAGETSche Entwicklungstheorie der Interessentheorie von SCHIEFELE u.a. zugrundezulegen, die bereits einige Ähnlichkeiten mit dem Konzept PIAGETS aufweist und einer entwicklungstheoretischen Erweiterung bedarf.

Die pädagogische Interessentheorie von SCHIEFELE wird, da es sich um einen ersten, ausdifferenzierenden Theorieentwurf handelt, einigen der angelegten Kriterien pädagogischer Relevanz (z.B. empirische Abstützung, Erklärungswert) nicht gerecht. Es handelt sich hier auch eher um ein Forschungsprogramm als um eine ausgearbeitete Theorie. Die metatheoretische Grundposition, eine pädagogische Theorie mit entsprechender Konstrukt festlegung für pädagogische Zwecke zu konstruieren, und das theoretische Verständnis von Interesse als spezifische Subjekt-Gegenstands-Beziehung markieren Fixpunkte für die Konkretisierung und Weiterentwicklung einer pädagogischen Interessentheorie, die mit dieser Arbeit angestrebt wird. Ausgehend von dem von SCHIEFELE u.a. begründeten Rahmenvorschlag für eine pädagogische Theorie des Interesses sind allerdings umfangreiche Klärungen erforderlich. Zunächst geht es darum, eine metatheoretisch akzeptable Fassung für eine "pädagogische Theorie" zu finden, die Interesse einerseits als Erklärungs-, andererseits als pädagogisches Zielkonstrukt konzipiert (Kap. 3). Erst im Anschluß an die Klärung dieses wissenschaftstheoretischen Problems kann es darum gehen, das theoretische Konzept "Interesse" zu präzisieren. Die von SCHIEFELE u.a. und SCHNEIDER u.a. vorgeschlagenen Bestimmungsstücke weisen Mängel auf; sie müssen modifiziert werden, um die begriffliche Basis zu erhalten, Interesse von Nicht-Interesse abgrenzen und unterschiedliche Ausprägungen von Interesse klassifizieren zu können (Kap. 4). Das Interessenkonzept braucht dabei eine allgemeine theoretische Fundierung; bei der spezifischen Definition kann verschiedentlich auf einige der gerade diskutierten Theorien zurückgegriffen werden. Auf der Grundlage dieser Bestimmung des Interessenkonstrukts kann dann das weitergehende Ziel dieser "Vorarbeiten", die "pädagogische Interessentheorie" zu einer "pädagogischen Theorie der Interessenentwicklung" auszubauen, verfolgt werden. Es wird deshalb in Kapitel 5 nach einem entwicklungstheoretischen Konzept gesucht, das sich dazu eignet, Entwicklungsprozesse von Interesse zu erfassen. Eine entsprechende Entwicklungstheorie muß eine hohe Affinität zum Interessenkonzept aufweisen, d.h. die relevanten Bestimmungsstücke müssen auch im

Rahmen dieser Entwicklungstheorie konzipierbar sein.

Die theoretischen Vorarbeiten können also soweit vorangetrieben werden, daß eine relativ genaue begriffliche Festlegung von Interesse getroffen und ein mögliches Entwicklungskonzept der Interessentheorie zugeordnet werden kann.

Eine weitergehende inhaltliche Ausfüllung der pädagogischen Interessentheorie scheint jedoch erst nach einer empirischen Rückkoppelung sinnvoll zu sein. Für diese Ausarbeitung der Interessentheorie wird im 6. Kapitel ein umfangreiches Analysemodell vorgeschlagen, das die unterschiedlichen Phasen der Theoriebildung und der empirischen Datengewinnung auf dem Weg zu einer Theorie der Interessenentwicklung in einen systematischen Zusammenhang stellt. In diesem letzten, methodologischen Kapitel wird außerdem versucht, ein Verfahren einer entsprechenden Interessenforschung strukturiert darzustellen.

Diese Vorarbeiten zu einer pädagogischen Theorie der Interessenentwicklung setzen also gleichzeitig an verschiedenen, metatheoretischen, theoretischen und methodologischen Punkten an. Im Vordergrund steht zunächst die Präzisierung der pädagogischen Interessentheorie selbst; sie ist Voraussetzung für die längerfristig intendierte Konzipierung einer Theorie der Interessengenese und überdeckt damit die eigentliche Zielstellung dieser "Vorarbeiten".

3. Wissenschaftstheoretische Überlegungen zum Konzept einer pädagogischen Interessentheorie

Bereits im Abschnitt 2.3.1 wurde hervorgehoben, daß der Interessentheorie von SCHIEFELE u.a. eine explizit pädagogische Position zugrundeliegt. Wie HAUSSER & KRAPP (1979, S. 61) formulieren, geht die pädagogische Interessentheorie von der Grundannahme eines erkenntnis- und handlungsfähigen Subjekts aus, konzipiert Interesse als interaktionale Beziehung zwischen Subjekt und Gegenstand und setzt darüber hinaus pädagogische Zielorientierungen wie "Selbstbestimmung" und "soziale Gleichheit". Es wird nicht nur Interesse als Ziel des Bildungsprozesses postuliert (SCHNEIDER u.a. 1979, S. 58), sondern weitgehend an die Zielvorstellungen "Selbstbestimmung" und "soziale Gleichheit" angeknüpft, die als Ziele sowohl für die Theorie wie den Interesse entwickelnden Menschen behauptet werden (SCHNEIDER u.a., S. 43). Neben der Forderung, Normpositionen zu argumentieren und zu postulieren, erhebt die pädagogische Interessentheorie den Anspruch, "daß ihre Aussagen, soweit sie Aspekte gegenwärtig erfahrbarer Realität betreffen, durch empirisch gewonnene Beobachtungs- und Erfahrungsdaten kontrolliert werden können" (HAUSSER & KRAPP 1979, S. 61). Der Versuch nun, einen diesedoppelten Anspruch adäquate metatheoretische Theoriekonzeption durch den Rückgriff auf die Nicht-Aussagenkonzeption zu begründen, hat sich - wie schon im Abschnitt 2.3.1 angedeutet wurde - als nicht durchführbar erwiesen. Die auf unterschiedlichen Ebenen liegenden normativen Grundannahmen lassen sich nicht in Anlehnung an eine Vorstellung von Nicht-Aussagentheorie im Strukturkern einer empirischen Theorie ansiedeln.

Hier stellt sich die Frage, welche metatheoretische Vorstellung einer "pädagogischen Theorie" am ehesten dem Anspruch einer pädagogischen Interessentheorie zugeordnet werden kann. Als spezielles Problem ergibt sich dabei, wie entsprechende "normative Grundannahmen" in dieser Konzeption einer pädagogischen Theorie repräsentierbar sind.

Da "die Pädagogik" kein einheitliches Gebilde ist, werden zunächst Teildisziplinen der Pädagogik unterschieden und deren jeweilige Funktionen bestimmt. Sodann werden Beziehungen zwischen Norm und Theorie für diese Teildisziplinen herausgearbeitet und modellhaft dargestellt. Diese Analyse der Norm-Theorie-Relationen bezieht sich auf früher vorgestellte Überlegungen (vgl. HEILAND & PRENZEL 1979). Im Anschluß daran ist zu diskutieren, wie eine sich als pädagogisch verstehende Interessentheorie in diesem metatheoretischen Konzept pädagogischer Theorie lokalisiert werden kann und wie dementsprechend die Theorie konzipiert werden müßte. Aus diesen metatheoretischen Betrachtungen lassen sich Schlußfolgerungen für das weitere Vorgehen bei der Erarbeitung einer pädagogischen Theorie des Interesses bzw. der Interessenentwicklung ziehen.

3.1 Unterscheidung pädagogischer Teildisziplinen und ihrer Funktionen

Ausgehend von der Differenzierung KLAUERS (1973) zwischen einem deskriptiven, normativen und präskriptiven Teilbereich der Pädagogik unterscheiden wir zwischen einer deskriptiven, normativen, präskriptiven und technologischen pädagogischen Teildisziplin. Die Bestimmung der jeweiligen Teilbereiche stützt sich auf die Ausführung eines Erziehungsbegriffs und eines allgemeinen Begriffs einer pädagogischen Theorie, auf die wir hier nicht weiter zu sprechen kommen (vgl. HEILAND & PRENZEL 1979, S. 12ff bzw. S. 20ff).

Für alle Teildisziplinen können Gegenstand, Zweck und Theoriestruktur bestimmt werden, wobei wir uns hier bei der Bestimmung der Funktion der jeweiligen Teilbereiche auf die Darstellung von Gegenstand und Zweck beschränken wollen.

Die deskriptive Pädagogik befaßt sich mit der Erziehungswirklichkeit und untersucht die Wechselbeziehungen zwischen historischen, kulturellen, institutionellen und anderen Gegebenheiten und dem Erziehungsgeschehen (vgl. auch KLAUER 1973). Gegenstand der deskriptiven Pädagogik ist somit die Gesamtheit von (existierenden) Formen von Erziehung, Elementen von Erziehungsprozessen, erziehungsrelevanten Beziehungen zwischen

diesen Elementen und Auswirkungen dieser Beziehungen und Erziehungsformen auf die externen Bedingungen. Der Zweck der deskriptiven Pädagogik besteht in der Beschreibung, sowie in der Bereitstellung von Wissen zur Erklärung und Prognose ihres Gegenstandes.

Die normative Pädagogik setzt sich mit allgemeinen pädagogischen Zielvorstellungen wie auch mit den darauf bezogenen speziellen Normen auseinander. Faßt man Lehrziele, Vorschriften für Lehrmittel und pädagogische Institutionen und übergeordnete Zielvorstellungen unter dem Begriff "pädagogische Norm" zusammen, läßt sich der Gegenstand der normativen Pädagogik als die Gesamtheit pädagogischer Normen bestimmen. Der Zweck der normativen Pädagogik liegt dann in der Bereitstellung von Information zur Rechtfertigung von pädagogischen Normsetzungen und darüber hinaus zu deren Verwendung im Rahmen der präskriptiven und technologischen Pädagogik. Für diese Teildisziplinen ist die Analyse und Definition von Normen eine notwendige Voraussetzung.

Die präskriptive Pädagogik beschäftigt sich im Gegensatz zur deskriptiven Pädagogik nicht ausschließlich mit der real vorfindbaren Erziehungswirklichkeit, sondern fragt, wie diese Erziehungsrealität einem vorher definierten Zielzustand entsprechend transformiert werden kann (vgl. auch KLAUER 1973). Der Gegenstand der präskriptiven Pädagogik sind allgemeine pädagogische Ziel-Mittel-Voraussetzungs-Relationen. Unter pädagogischen Ziel-Mittel-Voraussetzungs-Relationen sind v.a. Lehrziel-Lehrmittel-Lehrvoraussetzungs-Relationen zu verstehen (HEILAND & PRENZEL 1979, S. 21f). Allgemeine Ziel-Mittel-Voraussetzungs-Relation heißt, daß Ziele, Mittel und Voraussetzungen nicht eindeutig auf bestimmte pädagogische Handlungsebenen bezogen sind. Der Zweck der präskriptiven Pädagogik besteht in der Bereitstellung von Änderungswissen zur Erreichung von Lehrzielen. Als Änderungswissen bezeichnet werden Informationen über die Effektivität von Mitteln (z.B. kausale Relevanz, Erfüllung von Optimierungsbedingungen und Zielkriterien) zur Erreichung von Lehrzielen bei gegebenen Voraussetzungen. Dieses Änderungswissen besitzt relativ zeit- und situationsübergreifend Geltung

und ist nur mittelbar handlungsrelevant.

Als direkt handlungsrelevante pädagogische Teildisziplin, die sozusagen eine Spezialisierung der präskriptiven Pädagogik darstellt, wird der Teilbereich einer technologischen Pädagogik betrachtet. Der Gegenstand der technologischen Pädagogik umfaßt spezielle pädagogische Ziel-Mittel-Voraussetzungs-Relationen. Die technologische Pädagogik bezieht sich also im Gegensatz zur präskriptiven Pädagogik auf Teil- oder Unterziele allgemeiner pädagogischer Ziele, auf bestimmte Subjektgruppen mit spezifischen Voraussetzungen in eng definierten Situationen. Ihr Zweck besteht in der Bereitstellung von Handlungswissen zur Erreichung bestimmter Erziehungsziele in spezifischen Situationen. Dieses Handlungswissen enthält Informationen über die Effektivität von Mitteln zur Erreichung bestimmter, spezieller Ziele, die auf eine Person bzw. Personengruppe und deren Handlungsmöglichkeiten in einer Situation bezogen sind. Das Handlungswissen kann (z.B. in einem Handlungsprozeßmodell) direkt umgesetzt und zur Realisierung des Zielzustandes angewandt werden. Es liegt also auf einer Handlungsebene und beinhaltet Wissen über Technologien.

Man kann sich hier die Frage stellen, inwieweit die "pädagogische Interessentheorie" einem oder mehreren dieser Teilbereiche zuordbar ist. Eine Feststellung kann auf jeden Fall getroffen werden: aufgrund der Tatsache, daß es sich bei der vorliegenden pädagogischen Interessentheorie bisher eher um ein Forschungsprogramm handelt, das erst noch zu einer Theorie aufgearbeitet werden muß, schließt sich ein starker Anwendungsbezug von vornherein aus. An die Entwicklung einer technologischen Theorie des Interesses, die pädagogisches Handlungswissen bereitstellt, ist beim momentanen Theoriestand noch nicht zu denken. Hierzu bedürfte es vorher der Ausarbeitung einer präskriptiven Interessentheorie, die aber ihrerseits die Klärung der normativ-pädagogischen Zielvorstellungen und deskriptive Informationen über die Erziehungswirklichkeit voraussetzen würde.

Bezüglich der drei Teilbereiche einer deskriptiven, normativen und präskriptiven Pädagogik kann, beim momentanen Stand unserer Klärungen, die "pädagogische Interessentheorie" nicht eindeutig zugeordnet werden. Vergewärtigt man sich den Anspruch, den SCHIEFELE u.a. (1979) oder HAUSSER & KRAPP (1979) erheben, so wäre die pädagogische Interessentheorie sowohl als deskriptive wie normative und präskriptive Theorie einzustufen. Die Tatsache, daß die Interessentheorie nicht eindeutig einer dieser pädagogischen Teildisziplinen zugeordnet werden kann, wäre nicht weiter schlimm, wenn nicht damit das Problem einer Nichtbeurteilbarkeit von Aussagen dieser Theorie verbunden wäre. Soweit die Theorie sowohl einen deskriptiv-erklärenden als auch einen normativ-vorschreibenden Anspruch stellt, fällt es schwer, den Charakter von Aussagen dieser Theorie zu bestimmen. Zwischen Aussagen über die Wirklichkeit, Bewertungen und Forderungen könnte nicht mehr getrennt werden. Es ergibt sich so die Notwendigkeit für eine Klärung, welche normativen Forderungen etwa mit dem Anspruch einer pädagogischen Interessentheorie verknüpft sind, und wo diese in einem metatheoretischen Modell einer pädagogischen Theorie lokalisiert werden können. Ausgehend von der Unterscheidung pädagogischer Teildisziplinen werden also die jeweiligen Norm-Theorie-Relationen zu untersuchen sein. Man kann dann sehen, welche Norm-Theorie-Bezüge für die einzelnen Teilbereiche vorliegen und sich die Frage stellen, wie sich die pädagogische Interessentheorie in dieses Modell einordnen ließe. Ermöglicht wird damit zum einen eine Beurteilung der Berechtigung einzelner (normativer) Forderungen der pädagogischen Interessentheorie, zum anderen eine Beantwortung der Frage, welcher pädagogischen Teildisziplin die Interessentheorie zugeordnet werden kann. Mit der Klärung des wissenschaftstheoretischen Charakters einer pädagogischen Interessentheorie erhalten wir Hinweise darauf, wie die weitere Theoriebildung für das pädagogische Interessenkonzept auszu- sehen hat; der Beitrag dieser "Vorarbeit" zu einer Theorie der Interessenentwicklung wird damit bestimmbar.

3.2 Das Normenproblem in pädagogischen Theorien

Die Untersuchung der Norm-Theorie-Relationen pädagogischer Theorien wird wieder bezugnehmend auf die Unterscheidung pädagogischer Teildisziplinen durchgeführt. Erst im folgenden Kapitel werden die gewonnenen Differenzierungen auf die Interesstheorie angewandt.

Bei der Analyse des Norm-Theorie-Verhältnisses in der Pädagogik schließen wir uns wiederum den Überlegungen von HEILAND & PRENZEL (1979) an. Zunächst werden Norm-Theorie-Relationen unterschieden, auf welche die jeweiligen Teildisziplinen im Anschluß daran untersucht werden.

3.2.1 Norm-Theorie-Relationen

Zunächst einige begriffliche Festlegungen. In Anlehnung an SCHWEMMER (1971) definieren wir Normen als Forderungen, die in einer Situation oder Situationsklasse an ein Individuum gestellt werden.

Der Begriff einer "pädagogischen Theorie" wird über Bestimmungsstücke gekennzeichnet, da eine Explizitdefinition in Anlehnung an metatheoretische Vorstellungen weder der Aussagenkonzeption noch der Nicht-Aussagenkonzeption im Augenblick adäquat geleistet werden kann (vgl. HEILAND & PRENZEL, S. 10ff). Entsprechend diesem Verständnis enthält eine pädagogische Theorie eine Menge von Termen, eine logische bzw. mathematische Struktur zwischen den Termen und eine Menge von beabsichtigten oder vollzogenen Anwendungen (S. 13).

Zur Unterscheidung von Norm-Theorie-Relationen (vgl. HEILAND & PRENZEL, S. 14ff) lassen sich in einem ersten Schritt zwei Mengen von Normen voneinander abheben. Die eine Menge von Normen hat (pädagogische) Theorien als "Normobjekte", diese Normen sind den Theorien vorgeordnet, die Theorien müssen ihnen genügen. Die andere Menge von Normen hat keine Theorien als "Normobjekte", allerdings gibt es in bestimmten pädagogischen Theorien Terme, die sich auf diese Normen beziehen.

Die Normen der ersten Menge sollen als metatheoretische Normen bezeichnet werden. Innerhalb dieser Gruppe von Normen kann

zwischen systematischen metatheoretischen Normen, die sich auf Elemente des Begründungszusammenhangs der Theorie beziehen, und pragmatischen metatheoretischen Normen, die auf Elemente des Entdeckungs- und Verwendungszusammenhangs referieren, differenziert werden. Als erste Variante möglicher Norm-Theorie-Relationen erhält man somit ein metatheoretisches Verhältnis zwischen Norm und pädagogischer Theorie, das dann vorliegt, wenn die Norm eine (systematische oder pragmatische) metatheoretische Norm für die Theorie ist.

Die zweite Menge von Normen ist pädagogischen Theorien nicht metatheoretisch vorgeordnet, sondern in der Theorie enthaltene Terme beziehen sich auf sie. Hier kann eine weitere Unterscheidung vorgenommen werden. Die auf Normen referierenden Terme in pädagogischen Theorien können sich einmal auf Normen beziehen, die ausdrückliche Forderungen an die Individuen im Anwendungsbereich der Theorie stellen. Im anderen Fall haben die Normen, auf die sich die theoretischen Terme beziehen, nicht die Funktion von Vorschriften für die Individuen in der Menge der beabsichtigten Anwendungen, sondern treten als Merkmale von Elementen (oder selbst als Elemente) des Gegenstandsreichs der Theorie auf.

Wenn - wie im ersten Fall - die Theorie einen Term enthält, der auf eine Norm referiert und mit der Formulierung der Theorie diese Norm als Forderung festgesetzt ist, die die Individuen in der Menge der beabsichtigten Anwendung erfüllen sollen, heißt diese Norm innertheoretische Norm. Es besteht also ein innertheoretisches Verhältnis zwischen einer Norm und einer pädagogischen Theorie, wenn die Norm eine innertheoretische Norm bezüglich der Theorie ist.

Für den zweiten Fall des Vorkommens von Normen im Gegenstandsbereich der Theorie muß eine weitere Unterscheidung getroffen werden: es können ausschließlich Normen im Gegenstandsbereich vorkommen, oder aber es sind neben Normen noch andere (nicht-normative) Elemente im Gegenstandsbereich vorhanden.

Eine Norm nennen wir dann gegenständliche Norm im schwachen Sinn, wenn die Theorie einen Term enthält, der auf die Norm referiert und die Norm keine innertheoretische Norm bzgl. der

Theorie ist, im Gegenstandsbereich auch Elemente vorkommen, die keine Normen sind und die Norm als Merkmal von nicht-normativen Elementen des Gegenstandsbereichs auftritt oder selbst Element des Gegenstandsbereichs ist. Entsprechend heißt das Verhältnis zwischen einer Norm im schwach gegenständlichen Sinn und einer diesbezüglichen pädagogischen Theorie schwach gegenständlich.

Kommt die Norm, auf die ein Term der pädagogischen Theorie referiert, in deren Gegenstandsbereich vor und besteht dieser ausschließlich aus Normen, heißt diese Norm "gegenständliche Norm im starken Sinn". Es liegt damit ein stark gegenständliches Verhältnis zwischen einer Norm und einer pädagogischen Theorie dann vor, wenn die Norm eine gegenständliche Norm im starken Sinn bezüglich der Theorie ist.

Die Überlegungen zum Verhältnis von Norm und Theorie von HEILAND & PRENZEL aufgreifend, können wir nun zwischen drei Arten des Norm-Theorie-Bezugs unterscheiden. Das Norm-Theorie-Verhältnis in der Pädagogik kann also gegenständlich (im schwachen und starken Sinn), innertheoretisch und metatheoretisch sein.

Bevor wir auf Implikationen dieser Norm-Theorie-Relationen v.a. in Bezug auf das Anliegen einer pädagogischen Interessentheorie zu sprechen kommen, sollen zuerst für die vorhin unterschiedenen Teildisziplinen die sie kennzeichnenden Norm-Theorie-Relationen deutlich gemacht werden. Die einzelnen pädagogischen Teilbereiche lassen sich damit auch besser voneinander abgrenzen.

3.2.2 Norm-Theorie-Relationen für die pädagogischen Teildisziplinen

Die Analyse der Struktur von Theorien der deskriptiven Pädagogik ergibt, daß - soweit sie überhaupt Terme enthalten, die auf Normen referieren - diese entweder als Merkmale von nicht-normativen Elementen oder selbst als Elemente des Gegenstandsbereichs vorkommen, wobei der Gegenstandsbereich nicht ausschließlich Normen enthält. Das Norm-Theorie-Verhältnis für die deskriptive Pädagogik ist insofern schwach gegenständlich.

Da alle Theorien der deskriptiven Pädagogik von metatheoretischen Vorschriften betroffen sind (systematischen: z.B. Kriterien der empirischen Triftigkeit; pragmatischen: Kriterien für die Auswahl und Konstitution des Gegenstandsbereichs) ist das Norm-Theorie-Verhältnis außerdem metatheoretisch. Die Norm-Theorie-Relationen in der deskriptiven Pädagogik sind also zweifacher Art; für eine Teilmenge dieser Theorien sind sie schwach gegenständlich, für die Gesamtheit sind sie metatheoretisch.

Betrachtet man die Struktur von Theorien der normativen Pädagogik, so ist festzustellen, daß ihr Gegenstandsbereich ausschließlich aus Normen besteht. Diese Normen, auf die Terme von Theorien der normativen Pädagogik referieren, sind deshalb gegenständliche Normen im starken Sinn; es kann sich nicht um innertheoretische Normen handeln, da die Menge der beabsichtigten Anwendungen bei nicht-empirischen normativen Theorien leer ist, bzw. bei empirischen Theorien keine Aufforderung zur Normerfüllung an Individuen im Anwendungsbereich gegeben ist. Soweit ist das Norm-Theorie-Verhältnis also stark gegenständlich. Daneben werden Theorien der normativen Pädagogik von metatheoretischen Normen betroffen (z.B. Kriterien für die Adäquatheit von Begründungen und Ableitungen für die Auswahl von zu behandelnden Normen). Das Norm-Theorie-Verhältnis in der normativen Pädagogik ist also sowohl stark gegenständlich als auch metatheoretisch.

Aus der Struktur von Theorien der präskriptiven Pädagogik kann entnommen werden, daß diese Theorien Terme enthalten, die sich auf Lehrziele oder Normen für pädagogische Institutionen beziehen, auf Forderungen also, die von Lernenden bzw. von den Institutionen in der Menge der beabsichtigten Anwendungen zu erfüllen sind. Das Norm-Theorie-Verhältnis ist soweit innertheoretisch. Theorien der präskriptiven Pädagogik unterliegen - wie die anderen Theorien auch - weiterhin metatheoretischen Normen (z.B. Effektivitätskriterien, Kriterien für die Auswahl von Zielen und Mitteln). Die Norm-Theorie-Relationen in der präskriptiven Pädagogik sind damit innertheoretisch und metatheoretisch.

Theorien der technologischen Pädagogik weisen aufgrund der strukturellen Ähnlichkeit mit Theorien der präskriptiven Pädagogik ein entsprechendes Norm-Theorie-Verhältnis auf. Mit den Termen für spezialisierte, situationsbezogene Lehrziele enthalten sie innertheoretische Normen. Da sie gleichermaßen von metatheoretischen Normen betroffen sind, ist das Norm-Theorie-Verhältnis in der technologischen Pädagogik innertheoretisch und metatheoretisch.

Die Norm-Theorie-Relationen der pädagogischen Teildisziplinen können zusammenfassend in folgendem Schema dargestellt werden:

Teildisziplin N-T-Relation	deskriptive Pädagogik	normative Pädagogik	präskriptive Pädagogik	technolo- gische Pädagogik
gegenständ- lich	(x)	x		
innertheo- retisch			x	x
metatheo- retisch	x	x	x	x

Abb. 1: Zusammenfassung der Norm-Theorie-Relationen (aus HEILAND & PRENZEL 1979, S. 57)

(Der schwach gegenständliche Norm-Theorie-Bezug wird durch die Klammern angezeigt)

Wie aus diesem Schema ersichtlich ist, unterliegen alle Teildisziplinen (systematischen und pragmatischen) metatheoretischen Normen. Nur Theorien der präskriptiven und der technologischen Pädagogik enthalten innertheoretische Normen, die Forderungen an die Individuen im Anwendungsbereich stellen. Die deskriptive Pädagogik kann sich mit Normen als Theoriegegenstand befassen, was aber keine weiteren normativen Implikationen für Individuen im Anwendungsbereich hat. Theorien der normativen Pädagogik befassen sich mit Normen als ausschließlichen Theoriegegenstand; da im Fall nicht-empirischer normativer Theorien die Menge der intendierten Anwendungen leer ist und im empirischen Fall sich die Theorieanwendung darauf beschränkt,

festzustellen, ob der Wirklichkeitsbereich mit den in der Theoriestruktur spezifizierten Relationen übereinstimmt, enthalten Theorien der normativen Pädagogik keine Forderungen, die von Individuen im Anwendungsbereich zu erfüllen sind. Auf der Basis dieser Klärung der Norm-Theorie-Relationen in der Pädagogik kann nun der Frage nachgegangen werden, ob der Anspruch einer pädagogischen Interessentheorie, den etwa SCHIEFELE u.a., SCHNEIDER u.a. und HAUSSER & KRAPP postulieren, mit der entwickelten Begrifflichkeit gefaßt und als mit den explizierten metatheoretischen Modellvorstellungen vereinbar angesehen werden kann, bzw. inwieweit die Vorstellung einer "pädagogischen Interessentheorie" modifiziert werden muß.

3.3 Die metatheoretische Adäquatheit des pädagogischen Anspruchs der Interessentheorie von SCHIEFELE u.a.

Vergegenwärtigt man sich die Forderungen, die von SCHIEFELE u.a. und SCHNEIDER u.a. für eine "pädagogische Interessentheorie" erhoben werden, dann lassen sich verschiedene normative Ansprüche voneinander trennen. Der Interessentheorie wird ein "Subjektmodell" zugrundegelegt (z.B. SCHNEIDER u.a. 1979, S. 49ff); "Interesse" wird als "Ziel der Erziehung" postuliert (SCHIEFELE u.a. 1979); außerdem werden Zielstellungen für eine "pädagogische Interessentheorie" und den Interesse entwickelnden Menschen behauptet (SCHNEIDER u.a., S. 43). Daneben verfolgt die Theorie explizit einen Anwendungsaspekt (z.B. SCHNEIDER u.a., S. 43) und versteht sich als empirisch ausgerichtete Theorie (HAUSSER & KRAPP 1979, S. 61; SCHIEFELE u.a. 1979, S. 19).

Im Abschnitt 3.1 wurde deutlich gemacht, daß die pädagogische Interessentheorie beim augenblicklichen Stand der Theorieausarbeitung keinesfalls als technologische Theorie eingestuft werden kann. Es kann hier also auf dem Hintergrund der weitergehenden Unterscheidung von Norm-Theorie-Relationen gefragt werden, inwieweit die pädagogische Interessentheorie als normatives Konzept aufzufassen ist. Offensichtlich jedenfalls ist, daß Gegenstand der pädagogischen Interessentheorie nicht ausschließlich Normen sind, daß sie auf pädagogische Anwendung

(zumindest langfristig) abzielt und daß sie empirisch orientiert ist. Diese Merkmale sprechen gegen eine Klassifikation des pädagogischen Interessenkonzeptes als normativ-pädagogische Theorie. Normativ pädagogischen Charakter scheint dagegen die Setzung eines Erziehungsziels "Interesse" und von "Zielvorstellungen" aufzuweisen. Ein Erziehungsziel "Interesse" könnte man jedoch - entsprechend den vorausgegangenen Unterscheidungen - als "innertheoretische Norm" bezeichnen: diese Norm sollen (das wird zumindest langfristig angestrebt) Individuen im Anwendungsbereich der Theorie erfüllen. Jedenfalls wird die Norm "Interesse" als Erziehungsziel in den Aufsätzen von SCHIEFELE u.a. kaum als "gegenständliche Norm" verwendet, etwa in der Art, daß diese Norm abgeleitet, systematisch begründet oder gerechtfertigt würde. Einige Schwierigkeiten bereitet die Einstufung der von SCHNEIDER u.a. geforderten Zielvorstellungen einer pädagogischen Interessentheorie. Leider geht aus den Ausführungen von SCHNEIDER u.a. auch nicht hervor, welche genaue Funktion diesen Zielvorstellungen zukommt. Versteht man diese Zielvorstellungen (Selbstbestimmung und soziale Gleichheit) als Vorschriften für den Verwendungszweck von Theorien, so fungieren sie als pragmatische metatheoretische Normen. Solche pragmatischen metatheoretischen Normen sind jedoch (abgesehen einmal von ihrer Bedeutung) nicht kennzeichnend für eine normative Pädagogik, da entsprechende Normen durchaus deskriptiven oder präskriptiven Theorien auf der Metaebene vorgeordnet sein können, z.B. als Relevanzkriterien des Forschers. Faßt man diese Zielvorstellungen als Ziele für z.B. den "Interesse entwickelnden Menschen" (SCHNEIDER u.a., S. 43), Selbstbestimmung z.B. als Oberziel für Interesse (SCHNEIDER u.a., S. 58), dann handelt es sich eigentlich wieder um "innertheoretische Normen". Im Aufsatz von SCHNEIDER u.a. nun sind relativ umfangreiche Begründungen für diese Zielvorstellungen zu finden; diese Begründungen haben die Normen zum Gegenstand und liegen auf der Ebene einer "normativen Pädagogik". Das Problem liegt hierbei nicht darin, daß ein- und dieselbe Norm in unterschiedlichen Zusammenhängen einmal als "innertheoretische" und einmal als "gegenständliche" Norm fungiert, sondern in der eigenartigen

Ausweitung der Interessentheorie zu einer Theorie der "Selbstbestimmung und sozialen Gleichheit". Über den Abstand Interesse-Selbstbestimmung wird ja nicht näheres gesagt; der Gegenstandsbereich einer (und auch dieser) Interessentheorie beschränkt sich auf Interesse. Insofern gewinnt die pädagogische Interessentheorie durch die Beschäftigung mit Erziehungszielen, die über Interesse hinausgehen, den Charakter einer normativ-pädagogischen Theorie.

Unabhängig von der noch zu leistenden Diskussion, ob die pädagogische Interessentheorie dem deskriptiven oder präskriptiven Teilbereich der Pädagogik zuzuordnen ist, wird hier vorgeschlagen, die pädagogische Interessentheorie als nicht-normative pädagogische Theorie zu konzipieren. Dementsprechend müßte der Anspruch modifiziert werden.

Die Zielvorstellungen "Selbstbestimmung und soziale Gleichheit" betrachten wir als pragmatische metatheoretische Normen, die - zusammen mit anderen - auf der Metaebene (deskriptiven oder präskriptiven) Theorien vorgeordnet werden können. Interesse ist dann das Erziehungsziel, das in der Interessentheorie vorkommt; aus der Theorie selbst ausgeblendet bleiben weitergehende Erziehungsziele (wie z.B. Selbstbestimmung). Die naheliegende Beziehung Selbstbestimmung-Interesse kann theoretisch abgesichert werden, z.B. durch die Definition von Interesse als "selbstbestimmt gewählte Subjekt-Objekt-Beziehung" oder durch eine Festlegung von Bestimmungsstücken für Interesse, die Selbstbestimmungsaspekte beinhalten. Mit einem so gefaßten Anspruch bleibt die pädagogische Interessentheorie aus dem Bereich einer normativen Pädagogik ausgeschlossen.

Zu klären ist nun, inwieweit die pädagogische Interessentheorie in den deskriptiven oder präskriptiven Teilbereich der Pädagogik eingeordnet werden kann.

Wir haben vorhin bereits das Erziehungsziel "Interesse" als innertheoretische Norm bestimmt. Schon die Existenz einer solchen innertheoretischen Norm weist darauf hin, daß es sich beim pädagogischen Interessenkonzept um eine präskriptiv-pädagogische Theorie handeln soll. Wenn man sich allerdings daran erinnert, daß präskriptive Theorien pädagogische Ziel-Mittel-

Voraussetzungs-Relationen zum Gegenstand haben und eine Bereitstellung von Änderungswissen bezwecken, fällt es schwer, das im Augenblick vorliegende Interessenkonzept als präskriptive Theorie zu bezeichnen. Die Ausführungen von SCHIEFELE u.a. und SCHNEIDER u.a. spezifizieren für ein pädagogisches Ziel "Interesse" kaum Voraussetzungs-Mittel-Beziehungen; von Effektivität kann dabei überhaupt nicht geredet werden. Dies bedeutet, daß das pädagogische Interessenskonzept SCHIEFELES noch keine explizierte präskriptive Theorie ist, allerdings darauf abzielt, eine zu werden. So verstanden könnte die Postulierung eines pädagogischen Ziels "Interesse" als Orientierungspunkt für die Theorieentwicklung aufgefaßt werden. Zu fragen wäre dann, ob das momentan vorliegende Theoriekonzept eher strukturell als deskriptive Theorie klassifiziert werden muß, wobei wir auch auf die Frage zu sprechen kommen, in welchem Verhältnis deskriptive und präskriptive Theorien zueinander stehen. Auf die Bestimmung von Gegenstand und Zweck der deskriptiven Pädagogik zurückgreifend, kann Interesse als Element von Erziehungsprozessen durchaus als Gegenstand einer deskriptiv-pädagogischen Theorie vorkommen. Betrachtet man etwa die Ausführungen von HAUSSER & KRAPP (1979), die im Zusammenhang mit der pädagogischen Interessentheorie sich mit der Erklärungs- und Prognoseproblematik befassen, entspricht der Zweck der Interessentheorie - zumindest teilweise - dem der deskriptiven Pädagogik, nämlich zu beschreiben, zu erklären und zu prognostizieren. Für die Interessentheorie als deskriptiv-pädagogische Theorie gilt jedoch das gleiche wie für sie als präskriptive Theorie: die Veröffentlichungen in der Z.f.Päd. explizieren noch keine deskriptive Theorie. Wenn man sich aber z.B. die typischen Fragestellungen "empirisch-pädagogischer Interessenforschung" (HAUSSER & KRAPP 1979, S. 75ff) ansieht, so ist zu erkennen, daß mit der pädagogischen Interessentheorie auch eine deskriptiv-pädagogische Theorie angestrebt wird.

Festzuhalten ist, daß das vorliegende pädagogische Interessenkonzept von SCHIEFELE u.a. im Augenblick noch nicht als ausreichend explizierte pädagogische Theorie betrachtet werden kann. Wie ihre Autoren betonen, stellen die vorliegenden Ausführungen

zu einer pädagogischen Interessentheorie erst einmal die gedankliche Basis für eine Neukonstruktion einer Theorie dar, die Entwicklung der Theorie selbst bleibt als eigenständige Aufgabe bestehen (SCHIEFELE u.a. 1979, S. 19). Unsere Analyse hier hat gezeigt, daß zwei Zielvorstellungen für eine pädagogische Interessentheorie durch verschiedene Merkmale dieser Grundkonzeption nahegelegt werden: die pädagogische Interessentheorie als deskriptiv-pädagogische und präskriptiv-pädagogische Theorie.

Diese zweifache Zielstellung erscheint notwendig zu sein. Wenn sich die präskriptive Pädagogik damit beschäftigt, wie die vorhandene Erziehungswirklichkeit in einen anderen, zu definierenden Zielzustand übergeführt werden kann, setzt sie Kenntnis der Erziehungswirklichkeit, ihrer Bedingungen und Veränderbarkeiten voraus; setzt sie damit gewissermaßen eine deskriptive Pädagogik voraus. Es ist zwar vorstellbar, daß eine Theoriekonstruktion ausschließlich unter der Zielperspektive einer präskriptiven Pädagogik vorangetrieben werden könnte, dabei ist jedoch das Gesichtsfeld eingeschränkt; eine solche Vorgehensweise wäre außerdem uneffektiv - es lassen sich dafür wohl nur wenige solche Beispiele finden.

Als vorrangiges Anliegen bei der Entwicklung einer pädagogischen Interessentheorie hat deshalb die Ausarbeitung einer deskriptiven Interessentheorie zu gelten, auch wenn längerfristig und von der pädagogischen Relevanz her eine präskriptive Interessentheorie angestrebt wird.

Hier kann man fragen, wie gesichert wird, daß bei der Explikation einer deskriptiven Interessentheorie das Ziel einer präskriptiven Theorie im Auge behalten wird. Wir kommen damit zurück zum Anspruch des pädagogischen Interessenkonzepts und zur Frage, wie sich dieser bezüglich einer deskriptiven Theorie realisieren läßt. Es wurde vorhin bereits darauf hingewiesen, daß Zielvorstellungen einer Interessentheorie, wie z.B. "die Theorie soll zur Verwirklichung von Selbstbestimmung und sozialer Gleichheit beitragen", als pragmatische metatheoretische Normen verstanden werden können. Ebenso kann ein Subjektmodell, das z.B. von der Annahme eines reflexiv handelnden

Menschen (z.B. GROEBEN & SCHEELE 1977) ausgeht, als pragmatische metatheoretische Norm eingeführt werden. Diese, im Bewußtsein des Forschers repräsentierten Normen, bestimmen über Auswahl und Konstitution des Gegenstandsbereichs, über zu bildende Konstrukte usw. Diese metatheoretischen Normen gehen jedoch nicht als Forderungen an die Individuen im Anwendungsbereich ein; vielmehr fragt die deskriptive Theorie danach, wie sich Menschen bzgl. definierter Konstrukte unterscheiden, welche Bedingungen für die Unterschiedlichkeit verantwortlich sind usw. Insofern ist eine deskriptive Theorie, die natürlich auch von solchen pragmatischen metatheoretischen Normen betroffen ist, frei von (innertheoretischen) normativen Forderungen. Eine andere Frage ist, ob solche pragmatischen metatheoretischen Normen expliziert werden sollen; diese Forderung erheben etwa GROEBEN (1979) und SCHIEFELE & HAUSSER (1979). Wie HEILAND & PRENZEL (1979, S. 59ff) zeigen, sind den Möglichkeiten einer Explizierung von pragmatischen metatheoretischen Normen Grenzen gesetzt.

Eine deskriptive Interessentheorie ist dann eine pädagogische Interessentheorie, wenn die Bestimmung des Gegenstandsbereichs, die Auswahl der Konstrukte usw. pädagogischen Gesichtspunkten gerecht wird. Unter der Perspektive, eine präskriptive Interessentheorie entwickeln zu wollen, ist natürlich nicht nur von Relevanz, daß Interesse als Ziel gesetzt wird, sondern daß z.B. Erklärungen mit kausaler Relevanz (vgl. HEILAND 1977) gegeben werden, die effektives Änderungswissen bereitstellen. Insofern bringt die Absicht, eine präskriptive Theorie zu bilden, die Forderung an die zu erarbeitende deskriptive Theorie mit sich, kausal relevante Erklärungen zu liefern. Die Gegenstandsbereiche einer deskriptiven und präskriptiven Interessentheorie sind außerdem aufeinander abzustimmen. Zu erwähnen ist außerdem, daß die Setzung einer präskriptiven innertheoretischen Norm "Interesse" einer (im Rahmen der Pädagogik liegenden) Begründung bedarf, v.a. wenn beabsichtigt wird, Allgemeinverbindlichkeit für dieses Ziel zu erlangen.

Nachdem auf einer noch recht allgemeinen Ebene die zu entwickelnde pädagogische Interessentheorie als deskriptive und präskriptive pädagogische Theorie bestimmt wurde; gezeigt wurde, wie der pädagogische Anspruch in diesen Konzepten repräsentiert werden kann und die zeitlich-sequentielle Priorität einer deskriptiven Theorie betont wurde, sollen einige Konsequenzen für die inhaltliche Erarbeitung einer pädagogischen Interessentheorie gezogen werden. Dabei wollen wir auch auf das weitergehende Vorhaben einer "pädagogischen Theorie der Interessenentwicklung" zu sprechen kommen.

3.4 Konsequenzen für die weitere Theoriebildung

Der letzte Abschnitt hat deutlich gemacht, daß das pädagogische Interessenkonzept von SCHIEFELE u.a. (1979) eine Vorstellung einer pädagogischen Interessentheorie skizziert, die es aber erst zu entwickeln gilt. Es wurde dabei der Versuch unternommen, mit Hilfe einer systematischen Begrifflichkeit Anspruch und Charakter einer "pädagogischen Interessentheorie" zu präzisieren.

Geht man nun davon aus, daß zunächst ein Großteil von Arbeit in die Entwicklung einer deskriptiv-pädagogischen Interessentheorie investiert werden muß, so ist zu klären, welche Schwerpunkte dabei zu setzen sind. Als Zweck einer deskriptiven Pädagogik haben wir Beschreibung, Erklärung und Prognose genannt, wobei wir die Beschreibung als notwendige Voraussetzung für Erklärungen und Vorhersagen betrachten.

Beschreibungen erfordern ein ausführliches Begriffssystem, das dazu taugt, zunächst "Interesse" von "Nicht-Interesse" abgrenzen zu können. Man benötigt also eindeutige Kriterien für Interesse. Das allein reicht jedoch für Beschreibungen nicht aus, da anzunehmen ist, daß ein weites Spektrum von Unterschiedlichkeit in diesem Interesse vorgefunden werden kann. Um Aussagen über Bedingungen machen und Prognosen treffen zu können, braucht man eine differenzierte Begrifflichkeit, mit der unterschiedliche Ausprägungen von Interesse klassifiziert werden können. Für die pädagogische Interessentheorie heißt das, daß

Interesse inhaltlich exakt definiert werden muß, damit Abgrenzungen und Klassifikationen unterschiedlicher Erscheinungsformen geleistet werden können. Unter Punkt 2.3 wurden Schwächen der vorliegenden Bestimmungsstücke für Interesse genannt; unbedingt erforderlich ist eine Überarbeitung und Präzisierung dieser Interesse definierenden Kriterien. Diese Begriffsbestimmung von Interesse im Rahmen der pädagogischen Interessentheorie, der durch die vorhin genannten metatheoretischen Vorannahmen aufgespannt ist, gilt es zu leisten, bevor daran gedacht werden kann, unter spezifischen (pädagogischen) Fragestellungen nach Erklärungen oder effektiven Fördermaßnahmen zu suchen. Eine Eingrenzung der Fragestellung ist jedenfalls vorzunehmen, wenn deskriptive oder präskriptive Bedingungsanalysen durchgeführt werden sollen. Eine Einengung der Fragerichtung wird z.B. mit der Zielsetzung, eine pädagogische Theorie der Interessenentwicklung auszuarbeiten, getroffen. Schon im Abschnitt 2.1 wurde die pädagogische Relevanz von Entwicklungskonzepten nachzuweisen versucht. Es liegt auf der Hand, daß Entwicklungstheorien trotz ihrer pädagogischen Relevanz eher im Bereich deskriptiver Theorien anzusiedeln sind, da sie zumeist die Genese von Merkmalen beschreiben, vorhersagen und erklären. Man kann fragen, worin eigentlich der Unterschied zwischen psychologischen und pädagogischen Entwicklungstheorien besteht. Oft genug mag hier kein Unterschied erkennbar sein; doch zeichnen sich "pädagogische Entwicklungstheorien" entsprechend der vorausgegangenen Ausführungen durch eine spezifische Auswahl des Gegenstandsbereichs, durch die Art der Konstruktfestlegung wie durch die Wahl der Beschreibungs- und Erklärungsebene aus. Selbst deskriptive pädagogische Entwicklungstheorien stehen bereits im veränderungsorientierten (pädagogischen) Zusammenhang; sie dienen dazu, Informationen bereitzustellen, die in präskriptiven Theorien umgesetzt werden können. Wenn man bedenkt, daß Entwicklungstheorien längerfristige Änderungsprozesse, Entwicklungssequenzen zu erfassen und auf Bedingungen zurückzuführen versuchen, wird der Stellenwert für präskriptive Theorien, die Informationen über die Erreichung von Entwicklungszielen zu geben bezwecken, deutlich. Wir betrachten damit eine "pädagogische Theorie der Interessenentwicklung" als wichtigen Beitrag für eine (präskriptive) pädagogische Interessentheorie.

4. Überlegungen zur Präzisierung des pädagogischen Konzepts "Interesse"

In Kapitel 2 wurde bereits die Bedeutung der pädagogischen Interessentheorie von SCHIEFELE u.a., soweit man sie als Theorieprogramm versteht, herausgestellt und gleichzeitig auf zentrale Schwachpunkte dieses Ansatzes hingewiesen. Nachdem im vorangegangenen Kapitel der metatheoretische Status einer pädagogischen Interessentheorie geklärt und damit verbundene Konsequenzen für die weitere Theoriebildung gezogen wurden, kommen wir jetzt wieder inhaltlich auf die Interessentheorie zu sprechen. Im Mittelpunkt der folgenden Analyse steht das Problem, das Interessenkonzept soweit zu präzisieren, daß eine Abgrenzung von anderen Konzepten möglich ist. Angestrebt wird eine ausreichend genaue Fassung des Interessenkonstrukts, die es erlaubt, "Interesse" eindeutig zu identifizieren und - wenn möglich - zu klassifizieren.

Anstrengungen zu einer Überarbeitung der pädagogischen Interessentheorie haben KRAPP u.a. (1979) und SCHIEFELE (1980) unternommen. Es wurde dabei vor allem versucht, das Interessenkonzept auf einer handlungstheoretischen Grundlage aufzubauen und trennschärfere Bestimmungsstücke zu formulieren. Ohne der folgenden Analyse vorgreifen zu wollen, kann jedoch festgestellt werden, daß es auf der Basis dieser Modifikationsbemühungen nach wie vor Schwierigkeiten bereitet, z.B. interessegeleitetes Handeln von leistungsmotiviertem Handeln abzuheben oder zweckrationale (instrumentelle) und wertrationale Aspekte von "Interesse" miteinander in Einklang zu bringen usw. Dies alles weist auf noch vorhandene Definitionsschwächen hin. Erforderlich ist eine weitere Präzisierung des Interessenkonstrukts.

Für die Vorgehensweise in diesem Kapitel bietet sich an, zunächst die handlungstheoretische Grundlage des Interessenkonzepts darzustellen und zu erörtern. Auf der Basis dieser handlungstheoretischen Vorstellungen sind dann die vorgeschlagenen Bestimmungsstücke zu überarbeiten. SCHIEFELE (1980) hat versucht, ein "Grundmodell interessegeleiteten Handelns" zu entwickeln, das zwischen unterschiedlichen Interessenhandlungen differenziert; dieses Grundmodell wird im Anschluß daran

ausführlich diskutiert.

Dieses Kapitel zusammenfassend wird dann die vorgenommene Bestimmung von Interesse im Hinblick auf die gestellten Anforderungen (z.B. Abgrenzbarkeit, Klassifikationsmöglichkeiten) beurteilt.

4.1 Die handlungstheoretische Grundlage des Interessenkonzeptes

Interesse wurde von SCHIEFELE u.a. (1979, S. 7f) als "spezifische Person-Umwelt-Beziehung, als Subjekt-Gegenstands-Relation", als besondere Qualität der "handelnden Auseinandersetzung mit bestimmten Bereichen des menschlichen Weltverhältnisses" definiert. Es gilt zunächst, alternative theoretische Grundmodelle auf ihre Vereinbarkeit mit dieser theoretischen Position zu untersuchen.

4.1.1 Alternative theoretische Grundmodelle für ein Interessenkonzept

SCHNEIDER u.a. (1979, S. 57) sehen Interesse als grundsätzlich im Tätigkeitszusammenhang des Subjekts stehend und versuchen, durch Einführung eines Bestimmungsstücks "Tätigkeit" die Interestheorie auf den Boden eines (modifizierten) Tätigkeitskonzepts zu stellen. Wie schon in Abschnitt 2.3.2 gezeigt wurde, trägt ein Bestimmungsstück "Tätigkeit" nichts zur Präzisierung von Interesse bei, da nach der Tätigkeitstheorie LEONTJEWs "Tätigkeit" die grundlegende Einheit jedes Lebensprozesses eines Organismus ist. Auf einer anderen Ebene liegt die Frage, inwieweit eine Tätigkeitstheorie die adäquate Basis für die Konzipierung von "Interesse" abgibt. LEONTJEW (1977b, S. 34) betrachtet den Gegenstand (in seiner historisch gesellschaftlichen Bedeutung) als tatsächliches Motiv der Tätigkeit. Als der Tätigkeit untergeordnete Einheit betrachtet LEONTJEW Handlungen, die auf konkrete, bewußte Ziele gerichtet sind und vom Tätigkeitsmotiv stimuliert werden (LEONTJEW 1977a, S. 204 u. 405ff; LEONTJEW 1977b, S. 34). Der Gegenstand wird im Rahmen der LEONTJEWschen Theorie als objektiver Beweggrund der Tätigkeit betrachtet und gewinnt damit determinierende Bedeutung

in der Subjekt-Objekt-Auseinandersetzung (vgl. STEINER 1978). SCHNEIDER u.a. (1979, S. 53) distanzieren sich insofern von der Tätigkeitstheorie LEONTJEWS, als sie darauf hinweisen, daß der Gegenstand einer Tätigkeit nicht als primäres Motiv erscheinen kann, daß eine formal-analytische Aufspaltung in Handlungen und Operationen nicht vorgenommen werden kann und daß die phylogenetische Herleitung LEONTJEWS nicht akzeptabel ist. Betrachtet man diese Kritik als gerechtfertigt, wird es unmöglich - auch bei Übernahme verschiedener Ideen LEONTJEWS - der Tätigkeitstheorie zentralen Stellenwert für das Interessenkonzept zuzumessen, da ja genau wesentliche Bestandteile dieser Theorie ausgeschlossen werden. Will man nicht die weitreichenden Implikationen der Tätigkeitstheorie LEONTJEWS (siehe z.B. LEONTJEW 1977a, S. 235-261) übernehmen, so muß man darauf verzichten, "Tätigkeit" als zentrales Bestimmungsstück einer Interessentheorie zu bezeichnen. Aus diesen Gründen (und auch aufgrund der beträchtlichen Vagheit und Unstimmigkeiten der Tätigkeitstheorie) erscheint es nicht sinnvoll, die Tätigkeitstheorie LEONTJEWS oder ein modifiziertes (z.B. SCHNEIDER 1978) bzw. moderates (TOMASZEWSKI 1978) Tätigkeitskonzept der Interessentheorie als theoretisches Grundkonzept zugrunde zu legen.

Auf der anderen Seite wird bereits von SCHNEIDER u.a. (1979, S. 51) ausgeschlossen, daß Interesse als behavioristisches S-R-Konzept definiert wird. Das Subjektmodell der Interessentheorie wird als dem "epistemologischen Subjektmodell" (GROEBEN & SCHEELE 1977) entsprechend aufgefaßt. Die inhaltliche Vorstellung von Interesse als selbstbestimmter, reflexiver (u. interaktiver) Subjekt-Objekt-Relation widerspricht schon weitgehend einer verhaltenstheoretischen Formulierung (KRAPP u.a. 1979, S. 14). SCHIEFELE (1980, S. 7) betont, daß eine elementaristische, synthetische und deterministisch angelegte S-R-Konzeption aufgrund ihres Ansatzes subjektive Bewertungen und personale Entscheidungen nicht zuläßt und den integralen Handlungszusammenhang in der Auseinandersetzung des Subjekts mit seiner Umwelt ausschließt. Betrachtet man etwa die Theoriekonstruktionsversuche von REESE & OVERTON (1979), die S-R-Theorien als "mechanistische Modelle" bestimmen, so stellt sich

heraus, daß diese Modelle ungeeignet sind, um Intentionalität und Reflexivität des Menschen erfassen zu können (ECKENSBERGER 1977). Von daher scheidet eine am traditionellen S-R-Konzept orientierte verhaltenstheoretische Fundierung der pädagogischen Interessentheorie aus.

Sowohl von den bisher entwickelten Vorstellungen über Bestimmungsstücke für Interesse, vom interaktiven Ansatz und von der Festlegung der Analyseinheit bietet sich dagegen an, das Interessenkonzept im Rahmen einer (psychologischen) Handlungstheorie zu formulieren (SCHIEFELE 1980). "Handeln ist die umfassendste Einheit menschlicher Äußerung. In der Handlung faßt das Subjekt seine psychischen und psychomotorischen Funktionsweisen zusammen, koordiniert sie und erreicht so intentionale Steuerung auf bestimmte, angezielte Effekte hin. Insbesondere integriert die Handlung neben notwendigen neurophysiologischen Aktivierungsprozessen kognitive und emotionale Komponenten" (SCHIEFELE 1980, S. 6f). Handlungstheorien implizieren (zumindest im Vergleich zu Tätigkeits- und Verhaltenskonzeptionen) wesentlich mehr Freiheitsgrade für das Subjekt, sich selbstbestimmt mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen. Mit der Kategorie "Handlung" kann der wechselseitige Austauschprozeß zwischen Subjekt und Außenwelt erfaßt werden; diesem Verständnis entsprechend erlebt das Subjekt nicht passiv die Einwirkung der Umwelt, sondern ist aktiv am Konstruktionsprozeß (der Umwelt) beteiligt (z.B. PIAGET 1976a). Eine handlungstheoretische Konzeption erlaubt so, die wesentlichen Grundvorstellungen von Interesse im Rahmen dieses Theoriesystems zu explizieren. Es soll deshalb der Versuch gemacht werden, die pädagogische Interessentheorie als Handlungstheorie zu formulieren. Dies erfordert zunächst eine Darstellung der wesentlichen Kennzeichen von Handlungen.

4.1.2 Merkmale und Elemente von "Handlung"

Im Bereich der Pädagogik und Psychologie läßt sich in letzter Zeit eine zunehmende Ablösung des behavioristischen "Forschungsparadigmas" (GROEBEN & SCHEELE 1977; ZEBERGS 1977) durch auf Handlungstheorien basierende Konzeptionen beobachten. Hierbei

kann allerdings nicht behauptet werden, daß diesen Konzeptionen eine einheitliche Handlungstheorie zugrundeliegt. Vielmehr konkurrieren Ansätze mit unterschiedlichen metatheoretischen Annahmen: z.B. von der Entscheidungstheorie ausgehend LANGENHEDER (1975), KAMINSKI (1970) oder ALISCH & RÖSSNER (1977); an eine konstruktivistische Position (Erlanger Schule) angelehnt WERBIK (1978); mit einer stärkeren phänomenologischen Ausrichtung z.B. BOESCH (1976) usw. Es geht im folgenden jedoch nicht darum, diese unterschiedlichen Ansätze voneinander abzuheben und zu diskutieren. Wir wollen uns auch nicht auf einer wissenschaftstheoretischen Ebene mit dem Problem einer intentionalen gegenüber einer kausalen Erklärung, das eng mit dem handlungstheoretischen Ansatz verknüpft ist (z.B. von WRIGHT 1974), auseinandersetzen; hierzu liegen differenzierte Klärungen von STEGMÜLLER (1975) oder BECKERMANN (1977) vor. Dagegen sollen hier typische Merkmale von Handlungen und deren Verlauf genannt werden, die über die verschiedenen Handlungstheorien hinweg als konstituierend für den Handlungsbegriff aufgefaßt werden. Zusammenstellungen von Handlungskomponenten liegen bereits z.B. von WERBIK (1978, S. 18f) vor. Die meisten der von diesen Autoren angeführten Kennzeichen von Handlung lassen sich auf die Begriffe "Intentionalität" und "Rationalität" zurückführen. So fallen Attribute wie "vorsätzlich" oder "zielgerichtet" (LANGTERMANN 1980), "Absicht" und "Zweck" (WERBIK 1978) unter den Begriff der Intentionalität; "Bewußtsein", "Feststellen von Handlungsmöglichkeiten", "Abwägen", "Entschluß" (WERBIK) und "erwartungsgesteuert" unter den Terminus Rationalität. Als allgemeine Bestimmungsstücke für Handlung ergeben sich damit "Intentionalität" und "Rationalität".

Eine Differenzierung von Handlungskomponenten bereits in Bezug auf eine Konzeption des Interessenhandelns nimmt SCHIEFELE (1980) vor, wobei er auf das Handlungsmodell von WERBIK (1978) zurückgreift. Handlung impliziert demnach aktive Einwirkung, setzt Bewußtsein, Absicht, Rationalität und Realitätsorientierung voraus, beinhaltet Wertorientierung, Erwartung und emotionale Beteiligung, vollzieht sich über die Feststellung von Alternativen und Entschlußfassung. Diese Unterscheidung von

Handlungskomponenten verzichtet noch weitgehend auf eine Inbeziehungsetzung der Elemente in einem Prozeßmodell. Die Handlungskomponenten werden von SCHIEFELE allerdings schon so stark spezifiziert, daß sich die Frage stellt, inwieweit noch genug Spielraum besteht, um Interessenhandeln als besondere Form von Handlung darin zu lokalisieren. Mit dieser Frage werden wir uns noch auseinanderzusetzen haben. Ein anderes Problem ist, ob die Konzeption WERBIKs (1978), die letztendlich am Beispiel der Leistungsmotivationstheorie veranschaulicht wird, die optimale für eine Theorie des interessegeleiteten Handelns ist.

Ein einfaches Modell des Handlungsverlaufs schlägt HOFER (1980), auf die Konzeption von MILLER, GALANTER & PRIBRAM (1973) Bezug nehmend, durch die Trennung zwischen einer Informationsverarbeitungs- und einer Entscheidungsphase im Handlungsprozeß vor. Der Handelnde verfügt über eine Sollvorstellung, diagnostiziert den Istzustand; vergleicht die Zustände auf Diskrepanz. Besteht eine Diskrepanz, sucht der Handelnde nach effektiven Maßnahmen zur Herstellung des erwünschten Zustandes, wählt die günstigste Handlungsalternative aus und realisiert sie. Mit der Aufhebung der Diskrepanz ist die Handlung abgeschlossen.

Wie man sieht, wird der Handlungsbegriff fast ausschließlich über intrapsychische Zustände und Vorgänge definiert. Das Subjekt verfügt über Zielvorstellungen, Wertorientierungen, über Intentionen, die im Handeln verfolgt werden. Im Vordergrund stehen kognitive Operationen des Subjekts: es nimmt Situationen wahr, bildet Erwartungen, vergleicht Informationen, wägt ab und entscheidet sich rational für eine Handlungsalternative. Diese in den verschiedensten Handlungstheorien vorfindbaren Kennzeichen von Handlung machen nochmals die Berechtigung deutlich, eine Interessentheorie als Handlungskonzept zu formulieren. Das Verständnis vom "handelnden Menschen" weist Affinität auf zum (zunächst intuitiven) Verständnis vom "interessierten Subjekt". Das Handlungskonzept eignet sich auch zur Umsetzung eines "epistemologischen Subjektmodells", von Vorstellungen eines selbstbestimmt handelnden Menschen. Die Festlegung der Interessentheorie im Rahmen eines Handlungskonzepts dürfte damit den (pragmatischen metatheoretischen) Vor-

stellungen über ein zu verwirklichendes Interessenkonzept gerecht werden.

Da die Kriterien für Handlungen über intrapsychische Momente des agierenden Subjekts definiert werden, könnte sich der Eindruck aufdrängen, daß damit die Konzeption von Interesse als Subjekt-Objekt-Beziehung aufgegeben wird. Dem ist jedoch entgegenzuhalten, daß die Beziehung eines Subjekts zu einem Gegenstand, die handelnde Auseinandersetzung mit dem Objekt usw. über die intrapsychisch ablaufenden Vorgänge im Subjekt adäquat rekonstruiert werden kann. Berechtigt ist der Vorwurf allerdings insofern, als mit der bisherigen Darstellung von Handlungselementen kaum auf die Person-Situation-Interaktion im Handlungsprozeß eingegangen wurde. Bevor eine Spezifizierung des Handlungskonzeptes auf Interessenhandeln getroffen werden kann, muß deshalb ein Handlungsmodell expliziert werden, das die Auseinandersetzung des Subjekts mit einer Situation (die bestimmte Objekte einschließt) berücksichtigt. Ein solches komplexes Handlungsmodell wird im nächsten Abschnitt vorgestellt.

4.1.3 Ein Person x Situation - Handlungsmodell

LANTERMANN (1980, S. 132ff) hat ein differenziertes Handlungsverlaufsmodell vorgestellt, das die interaktive Person-Situations-Auseinandersetzung mitberücksichtigt.

Beim Eintritt der Person in eine konkrete Situation verfügt diese über eine Zielhierarchie und, als Ergebnis vorangegangener Erfahrungen, über ein internes Modell der Umgebung (vgl. DÖRNER 1976), sowie über Änderungs-, Bedingungs-, Kompetenz- und Vergleichswissen (vgl. KAMINSKI 1970), über Handlungspläne (vgl. z.B. MISCHEL 1973), über Normstandards usw. Die aktuelle Situation, in welche die Person eintritt, gliedert sich für sie in Felder unterschiedlicher Zugänglichkeit (vgl. KLIX 1971). Die Situation konstituiert sich für die Person als subjektiv wahrgenommenes Handlungsfeld (vgl. BOESCH 1976); die Person interpretiert und definiert für sich die Situation. "Sie nimmt die verschiedenen Elemente und deren Interrelationen wahr,

ordnet sie vor dem Hintergrund ihrer Lernerfahrungen einer spezifischen Äquivalenzklasse von Situationen zu, bewertet diese emotional-kognitiv, perzipiert und beurteilt die zielspezifischen Aufforderungsinhalte der Situation und damit die darin angesprochenen zielkongruenten Oberziele und deren Valenzen" (LANTERMANN 1980, S. 140). Die Person beurteilt also die Ist-Lage und entwirft eine Soll-Lage, die im Zusammenhang mit der aktuellen Zielhierarchie steht und angestrebten Oberzielen angenähert ist. Das Erleben der Diskrepanz zwischen Ist- und Soll-Lage geht einher mit Gefühlen und Energetisierungsprozessen. Es werden situations- und zieladäquate Handlungsziele herausgebildet, die zu einer Selegierung und Akzentuierung handlungsrelevanter Elemente der Ist-Lage führen. Die Person vergleicht dann die ihr in dieser Situation zur Verfügung stehenden Handlungsmöglichkeiten hinsichtlich Wirkung und Aufwand, und beurteilt ihre Angemessenheit zur Zielerreichung unter idiosynkratischen Wahlkriterien. "Das handlungspsychologische Modell behauptet, daß eine Person sich in jeder Situation für die ihr am meisten angemessen erscheinende Handlung entscheidet; ihr wird damit eine 'subjektive Zweckrationalität' unterstellt" LANTERMANN 1980, S. 142). Die Person führt also die Handlung aus, die ihr der aktuellen Situation am adäquatesten zu sein scheint. Während der Handlung werden die wahrgenommenen Zwischenergebnisse mit der angestrebten Soll-Lage verglichen, wird das subjektiv wahrgenommene Handlungsfeld entsprechend konzipiert. Die wahrgenommenen Handlungsfolgen und die entsprechenden Folgebewertungen können zu einer Umstrukturierung der personalen Einschätzungen, Erwartungen usw. führen; wird der angestrebte Soll-Zustand nicht erreicht, wird eine veränderte Soll-Lage entworfen. Eine zusammenfassende, formale Darstellung des handlungspsychologischen Modells von LANTERMANN (1980) kann der Abbildung 2 entnommen werden.

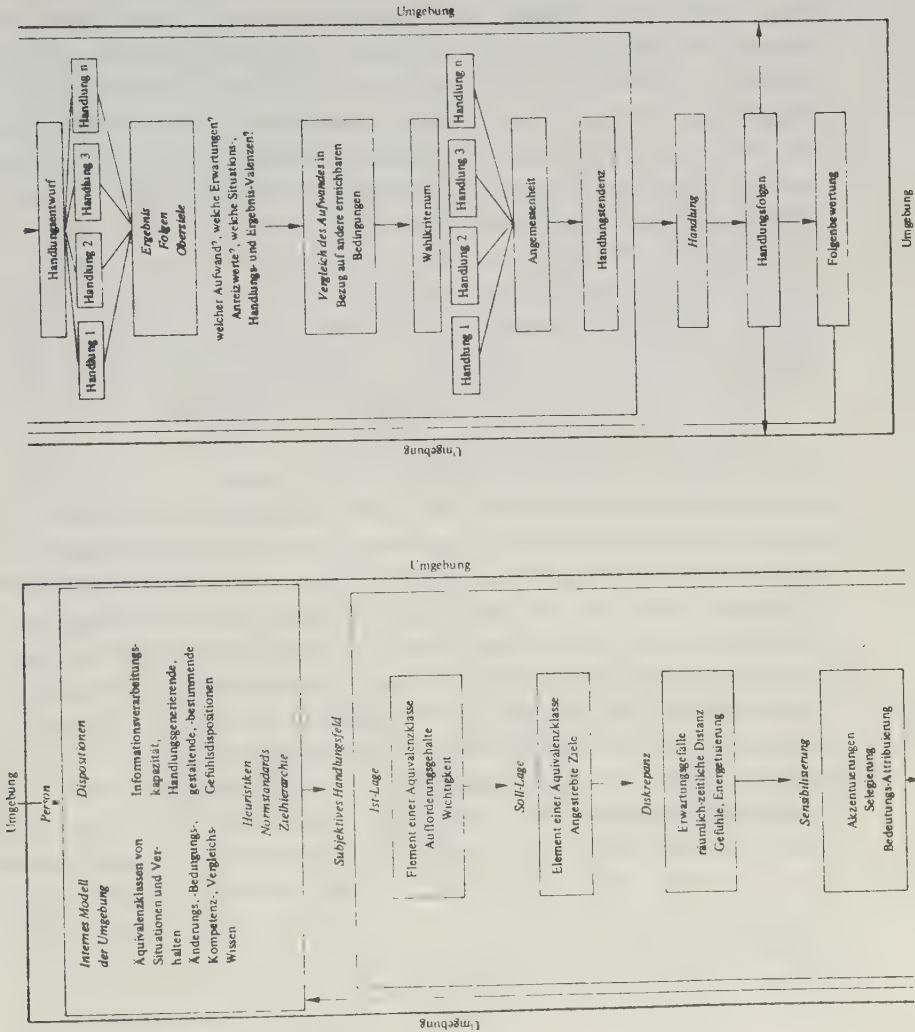


Abb. 2: Das handlungspsychologische Modell LANTERMANN'S
(aus: LANTERMANN 1980, S. 134)

Das Handlungsmodell von LANTERMANN ist einerseits weit genug, um die Handlungskomponenten, die z.B. von HOFER (1980), SCHIEFELE (1980) oder WERBIK (1978) genannt werden, integrieren zu können; andererseits ist es so differenziert, daß Handlungsabläufe und die Person-Situation-Interaktion erfaßbar werden. Es ist auch so weit, daß inhaltlich unterschiedliche Handlungstheorien wie die der sozialen Kognition oder die der Leistungsmotivation darin dargestellt werden können, wie auch LANTERMANN zeigt. Zu klären bleibt nun, wie im Rahmen dieses Handlungsmodells Interesse als besondere Handlungsform spezifiziert werden kann. Hier scheint es wichtig zu sein, die Besonderheit des Interessenhandelns in Abhebung von anderen Handlungsformen deutlich zu machen. Als Grundlage für diesen Vergleich dient dieses allgemeine Handlungsmodell.

4.2 Bestimmungsstücke für Interesse

Wie verschiedentlich schon festgestellt wurde, gründen sich die Modifikationsansätze für die pädagogische Interessentheorie in der ursprünglichen Fassung von SCHIEFELE u.a. (1979) und SCHNEIDER u.a. (1979) auf handlungstheoretische Vorstellungen. Sowohl KRAPP u.a. (1979) als auch SCHIEFELE (1980) setzen ihren Diskussionen von Bestimmungsstücken für Interesse handlungstheoretische Überlegungen voran. Gegenüber der nicht sehr differenzierten Darstellung eines Handlungskonzepts bei KRAPP u.a. und der auf der differentiellen Ebene liegenden Bestimmung von Handlungskomponenten bei SCHIEFELE bietet das Handlungsmodell von LANTERMANN den Vorteil eines relativ ausdifferenzierten Konzepts, das den Handlungsverlauf in der Person-Situation-Interaktion spezifiziert. Zunächst wird es also darum gehen, die Vorschläge für Bestimmungsstücke von Interesse im Zusammenhang dieses ausgearbeiteten Handlungsmodells zu diskutieren. In einem zweiten Schritt sollen dann aus der Gegenüberstellung von Interessenhandeln vs. Leistungsmotivations- und Bewältigungshandeln weitere kritische Bestimmungsstücke für Interesse gewonnen werden. Abschließend kann die Spezifität des Interessenhandelns deutlich gemacht werden.

4.2.1 Modifizierte Bestimmungsstücke für Interesse im Handlungsmodell

Die kurze Analyse der Aufsätze von SCHIEFELE u.a. (1979) und SCHNEIDER u.a. (1979) in Abschnitt 2.3 hat erbracht, daß von den Bestimmungsstücken Reflexivität, Tätigkeit und Realitätsbezug einzig Reflexivität zur Definition von Interesse beiträgt. Dieses Bestimmungsstück wurde in den Weiterarbeiten zur Interessentheorie beibehalten, wenn auch mit teilweise inhaltlichen Veränderungen. Die "emotionale Komponente" von Interesse wird unter dem Begriff "Engagement" berücksichtigt.

KRAPP u.a. (1979, S. 29ff) unterscheiden drei Bestimmungsstücke für Interesse: Zuwendung/Handlungsraum; Reflexivität und Engagement. Mit Zuwendung wird gemeint, daß sich das Individuum in seiner interessierten Auseinandersetzung mit der Umwelt dieser aktiv zuwendet. Das Subjekt bewegt sich auf Gegenstandsbereiche seiner Umwelt zu und verweilt in dieser Auseinandersetzung. Unter "Zuwendung" verstehen KRAPP u.a. eine besondere Form der Interaktion mit einem Gegenstand, eine spezielle Art des aktiven Handelns. Durch die Zuwendung entsteht im Verlauf des Interaktionsprozesses für das Subjekt ein interessenspezifischer "Handlungsraum". Für das interessegeleitet handelnde Subjekt ist das "relative Dominieren internaler Auslöser über externale Anreibungsbedingungen" (KRAPP u.a., S. 30) kennzeichnend; es wendet sich relativ autonom Handlungsräumen zu und differenziert, erweitert und verändert diese im Interaktionsprozeß. Dieses noch ziemlich allgemeine Bestimmungsstück gewinnt Bedeutung erst durch die Verknüpfung mit den Kriterien Reflexivität und Engagement.

Reflexivität wird vorläufig als spezifische Ausprägung "überwiegend kognitiver Prozesse mit Informationsverarbeitungs-, Orientierungs- und Bewältigungsfunktion" (S. 31) bezeichnet und näher durch acht Komponenten bestimmt:

- a) Innehalten als Unterbrechen kognitiver Aktivität ("kognitiver Konflikt")
- b) Zentrierung der Aufmerksamkeit
- c) kognitive Repräsentation des Gegenstands und der Situation
- d) Differenzierung (Analyse und Synthese)

- e) Kontrastierung der Situationsrepräsentation mit gespeicherter Erfahrung
- f) Antizipation und Evaluierung verschiedener Alternativen
- g) Entscheidung für Handlung
- h) Initiierung und Realisierung der Handlung

Das Bestimmungsstück "Engagement" soll die vorwiegend positive gefühlsmäßige Besetzung des Handlungsraumes bezeichnen. Das interessegeleitete Handeln zeichnet sich aus durch Ausdauer, Beharrlichkeit, Kontinuität. Das Subjekt zeigt hohe Resistenz gegen externe und interne Ablenkungen und entwickelt eine höhere Bereitschaft zur Überwindung von Widerständen (KRAPP u.a., S. 34).

Versucht man nun, diese Bestimmungsstücke in das Handlungsmodell von LANTERMANN einzusetzen, fällt auf, daß das Bestimmungsstück "Reflexivität" vollkommen in dem dort beschriebenen Handlungsprozeß aufgeht. Diskrepanzerlebnis, Akzentuierung (Zentrierung), Repräsentationsbildung und Kontrastierung mit Repräsentationen vorangegangener Erfahrung, Antizipation und Bewertung, Entscheidung sind gleichermaßen im allgemeinen Handlungsmodell LANTERMANNs wie im Bestimmungsstück "Reflexivität" für das spezifische Interessenhandeln von KRAPP u.a. zu finden. Das heißt, daß das Bestimmungsstück "Reflexivität" (zumindest auf dieser formalen Betrachtungsebene) nichts zur Spezifizierung eines Konstrukts der Interessenhandlung beiträgt. Die mit Engagement bezeichnete positive Emotionalität spezifiziert das Handlungsmodell insofern, als negative Gefühlsbeteiligung beim Interessenhandeln weitgehend ausgeschlossen bleibt. Ebenso bieten die Merkmale der Persistenz des "engagierten" Interessenhandelns Möglichkeiten der Abgrenzung vom allgemeinen Handeln. Die unter dem Bestimmungsstück "Zuwendung" gefaßte besondere Interaktionsform des Interessenhandelns, das relativ autonome Eintreten in Handlungsräume weist auf Unterscheidungsmöglichkeiten hin, die jedoch noch einer näheren Ausführung bedürfen.

Festzuhalten ist, daß die von KRAPP u.a. genannten Bestimmungsstücke für Interesse sich nur teilweise für eine Präzisierung

des Interessenbegriffs eignen. Da das allgemeine Handlungsmodell bereits weitgehend Reflexivität als Kriterium für das Handeln expliziert, reicht das Bestimmungsstück "Reflexivität" zumindest in der Fassung von KRAPP u.a. nicht mehr aus, um die Besonderheit des Interessenhandelns zu zeigen. Demgegenüber beinhalten die Bestimmungsstücke "Zuwendung" und "Engagement" Hinweise auf die Abgrenzbarkeit von Interesse gegenüber anderen Handlungsformen, wenn auch eine genauere Ausführung dieser Bestimmungsstücke noch zu leisten ist.

Die Bestimmungsstücke Reflexivität und Engagement definiert SCHIEFELE (1980) etwas anders als KRAPP u.a. (1979), womit jedoch keine essentiellen konzeptuellen Unterschiede verbunden sind.

Reflexivität ist die Beurteilung von Person-Umwelt-Beziehungen nach Wert und Erwartung (S. 4f). Bewertungen reichen von nahezu automatischen physiologischen Aktivierungen (analog BERLYNE 1967) zu vielschichtigen, systematischen Bewertungen im Zusammenhang mit der Identität der Person: "Ein Individuum beurteilt in diesem Fall konkret gegebene Person-Umwelt-Lagen danach, ob ein situationsspezifisch mögliches Handeln mit seinem Selbstverständnis in Einklang zu bringen ist, das Selbstgefühl steigert oder beeinträchtigt, zur Selbstdefinition beiträgt oder sie verändert, Icherweiterung ermöglicht, kurz: sich mit den Wertsystemen verträgt, die im Zentrum des Selbstkonzeptes aufgebaut worden sind" (SCHIEFELE 1980, S. 5). Unter diese Beurteilungsprozesse eingeordnet werden außerdem Instrumentalitäts-Antizipationen. Mit Erwartungen bezeichnet SCHIEFELE (subjektive) Wahrscheinlichkeitskalküle (bzw. -maße) für Handlungserfolge. SCHIEFELES Interessenkonzept orientiert sich insofern am Muster von Erwartungs x Wert-Theorien (vgl. S. 12). Engagement als "emotionale Beteiligung" (S. 17) ist Folge der reflexiven Situationsinterpretation; mit Engagement sind spezifische Handlungstendenzen verbunden. Wir wollen uns hier noch nicht mit der Unterscheidung von Reflexions- und Engagement-Stufen beschäftigen, die SCHIEFELE in seinem "Grundmodell interesselgeleiteten Handelns" vornimmt, sondern uns allgemein mit den Möglichkeiten auseinandersetzen, Interesse im Rahmen

eines Handlungskonzepts über diese Bestimmungsstücke zu definieren.

Betrachtet man die Komponenten einer Handlungstheorie, die SCHIEFELE nennt und sein Erwartungs x Wert-Konzept des Interessenhandelns, das v.a. am Reflexivitätsbegriff verankert ist, so ergeben sich wiederum keine Schwierigkeiten, das Handlungsmodell LANTERMANNs als mögliche Repräsentation dieser Theorie des Interessenhandelns zu konstruieren. Das Modell LANTERMANNs expliziert gleichermaßen die Bewertungs- und Erwartungsphasen, geht von anzulegenden Zielhierarchien und Normstandards usw. aus. Insoweit ist das allgemeine Bestimmungsstück "Reflexivität", wie es SCHIEFELE einführt, zu unspezifisch, um Interessenhandeln von Handeln überhaupt abzutrennen. Die Abgrenzbarkeit von Interessenhandeln deutet sich da an, wo SCHIEFELE inhaltlich auf Beurteilungsprozesse zu sprechen kommt; z.B. auf den Zusammenhang von Interesse mit Steigerung des Selbstgefühls oder Icherweiterung.

Da Engagement weitgehend als Funktion von Reflexivität konzipiert wird, bieten sich hier kaum Möglichkeiten, Interessenhandeln gegenüber anderen Handlungsformen über Engagement abzugrenzen. Die Differenzierung von Reflexions- und Engagementstufen hilft dabei nicht viel weiter, weil diese Differenzierung ja innerhalb des Interessenkonzepts vorgenommen wird. Auf die Problematik, Engagement bzw. Emotion als Folge der Reflexivität zu betrachten, kommen wir bei Punkt 4.3 zu sprechen.

Deutlich wird jedenfalls, daß die Bestimmungsstücke von SCHIEFELE (1980) auf dieser Stufe allgemeiner Beschreibung noch nicht ausreichen, um Interessenhandeln von Handeln überhaupt deutlich abzugrenzen.

Das Problem liegt wie beim Vorschlag von KRAPP u.a. (1979) darin, daß die Unterscheidungskraft des Kriteriums "Reflexivität" weitgehend von der handlungstheoretischen Grundlage des Interessenkonzepts absorbiert wird. Die Handlungstheorie hat Handlung als rationale und intentionale, ja "reflexive" Aktivität definiert; das Bestimmungsstück "Reflexivität" hat deshalb nur wenig Trennschärfe, um zwischen Interessenhandeln und

und anderem Handeln zu unterscheiden (v.a. gegenüber der ursprünglichen, nicht-handlungstheoretisch begründeten pädagogischen Interessenkonzeption).

Es soll hier aber dennoch betont werden, daß die Bestimmungsstücke von KRAPP u.a. (1979) und SCHIEFELE (1980) Hinweise darauf bieten, wie Interessenhandeln spezifiziert werden kann. Wir betrachten "Zuwendung", "positive Gefühlsqualität", den Zusammenhang zu Icherweiterung und Selbstgefühl, als Ansatzpunkte, die Besonderheit des Interessenhandelns nachzuweisen. Auf der Grundlage dieser Merkmale soll im folgenden Abschnitt versucht werden, die Besonderheit des Interessenhandelns ex negativo aus der Gegenüberstellung mit zwei konkurrierenden Handlungsformen zu bestimmen. Dabei wollen wir auch auf bestimmte intuitive Vorstellungen von "Interesse" zurückkommen, die anfangs bei der Diskussion von Interessentheorien aufgetaucht sind.

4.2.2 Interessenhandeln vs. Leistungsmotivations- und Bewältigungshandeln

Der Versuch, die Besonderheiten des Interessenhandelns durch eine Gegenüberstellung mit inhaltlich anderen Handlungstypen herauszuarbeiten, dürfte dann besonders ergiebig sein, wenn einerseits Berührungspunkte und Überschneidungen über alle diese Handlungsarten hinweg bestehen, andererseits vom intuitiven Verständnis her die Eigenständigkeit und Spezifität eines jeden Handlungstyps gewährleistet ist. So sind relativ große Übereinstimmungen zwischen den Handlungskonzepten fruchtbar für die Definition trennscharfer Bestimmungsstücke. Wir wollen hier die Interessentheorie mit der Leistungsmotivationstheorie (HECKHAUSEN 1977a, 1977b, 1980) und der Coping-Theorie (LAZARUS, AVERILL & OPTON 1974) konfrontieren.

Die HECKHAUSEN-Theorie ist für diese Gegenüberstellung nicht nur deshalb interessant, weil die Interessentheorie von SCHIEFELE u.a. (1979) als pädagogische Alternative zu diesem Konzept vorgeschlagen wurde. Wichtiger ist vielmehr, daß die Leistungsmotivationstheorie immer wieder als "Prototyp" einer Handlungs-

theorie vorgestellt wird (z.B. WERBIK 1978; LANTERMANN 1980). Bedeutung hat andererseits, daß die Spezifität eines Interessenkonstrukts gegenüber dem Leistungsmotivationskonzept auch von Leistungsmotivationstheoretikern gesehen wird (z.B. RHEINBERG 1979).

Die Coping-Theorie von LAZARUS u.a. expliziert ein Handlungsmodell, das durchaus als charakteristisch für Handlungstheorien angesehen werden kann (vgl. auch WAHL u.a. 1977); es ist im Handlungsmodell LANTERMANNs rekonstruierbar.

Eine Abgrenzung des Interessenkonzepts von dieser Theorie des "Bewältigungshandelns" scheint angebracht zu sein, wenn man z.B. an inhaltliche Überschneidungen zwischen Bewältigung, Selbstbehauptung, Adaptation und Interesse denkt, die in den Interessentheorien von KLAGES (1966) und PIAGET (1974) angesprochen werden. Andererseits scheint Interesse entsprechend anfangs zitierter Vorstellungen (z.B. LERSCH 1966; SCHWEMMER 1979) mehr zu sein, als "Streben nach Bewältigung".

Nun zu den Theorien im einzelnen:

(a) Interesse und Leistungsmotivation

Das in der "dritten Phase" der Konzeptentwicklung (RHEINBERG 1980) vorgeschlagene kognitive Modell der Leistungsmotivation (HECKHAUSEN 1977, 1980) weist zumindest auf den ersten Blick starke formale Ähnlichkeit mit dem Interessenmodell von SCHIEFELE (1980) auf. HECKHAUSEN entwirft eine Erwartungs x Wert-Theorie: Motivation konstituiert sich durch das Abwägen von Ereignissen auf ihren Anreizwert und auf die Aussichten, daß diese Ereignisse eintreten (Erwartungen). HECKHAUSEN unterscheidet vier Handlungsabschnitte:

- Wahrnehmung der Situation mit motivrelevanten Aufforderungsgehalten;
- die Handlung;
- das Ergebnis der Handlung;
- die Folgen mit ihren Anreizwerten, die den Anreiz des Ergebnisses bestimmen.

Wichtig ist nun, daß HECKHAUSEN dem Handlungsergebnis keinen Anreizwert zuspricht. Das Ergebnis erhält seinen Anreizwert

erst durch die Folgen, die das Ergebnis nach sich zieht. HECKHAUSEN trennt hier zwischen unmittelbaren Folgen wie z.B. Stillung des Hungers oder Selbstbewertung und weiteren Folgen wie Fremdbewertungen durch andere Personen, oder Folgen in Hinblick auf die Erreichung von zukünftigen Oberzielen. Außerdem können Handlungen Nebenwirkungen als Folgen mit sich bringen; diese liegen außerhalb des Inhaltsbereichs des ursprünglich angeregten Motivs und sind deshalb "extrinsischer" Natur. Es fällt auf, daß die Leistungsmotivationstheorie in dieser instrumentaltätstheoretischen Fassung zu einer Theorie der "intrinsischen" Motivation wird, die v.a. im Kontext eines handlungstheoretischen Modells kaum mehr Unterschiede zur intuitiven Vorstellung von einer "Interesstheorie" aufzuweisen scheint.

Gezeigt werden soll nun, daß dieser Eindruck täuscht. Wir unterstellen dabei einmal, daß vom formalen Handlungsmodell her kein wesentlicher Unterschied zwischen der Theorie HECKHAUSENs und der SCHIEFELEs (1980) besteht. Beide sind Erwartungs x Wert-Theorien; explizieren Valenzen, betrachten Handlungstendenzen als Funktionen von Valenzen usw.

Der kritische Punkt für die Abgrenzung der beiden Konzeptionen liegt in der Unterscheidung von Handlungsergebnissen und Handlungsfolgen. Die Trennung von Ergebnissen und Folgen ist bereits bei v. WRIGHT (1974) nicht unproblematisch (vgl. STEGMÜLLER 1975, S. 110ff). Handlungsergebnisse und Handlungsfolgen sind auf der Ebene einer Verhaltensbeschreibung austauschbar; erst unter Angabe der Intention des Handelnden kann diese Unterscheidung getroffen werden. Gehen wir nun davon aus, daß nur die Handlungsintention Ergebnisse und Folgen unterscheidbar macht, so ist noch lange nicht gesagt, daß sich die Handlungsintention ausschließlich auf die Handlungsfolgen bezieht. Das aber behauptet HECKHAUSEN, wenn er nur den Handlungsfolgen Anreizwert zuspricht. Es kann durchaus ein Handlungsergebnis intendiert werden, in dem Sinn, daß der Anreizwert allein schon von der Ausführung der Handlung ausgeht. Man kann z.B. ein Bild malen oder ein Musikstück spielen wollen, ohne dabei auf Folgen wie Selbstbewertung (Anlegen von Gütemaßstäben)

und Fremdbewertung abzu zielen. Greift man die Handlungstypen M. WEBERs (1976) auf, so läßt sich ein Handeln, das ausschließlich auf bestimmte Folgen abzielt und von daher Anreizwert bezieht, als "zweckrational" klassifizieren (vgl. WERBIK 1978, S. 22f). Diesem "zweckrationalen" leistungsmotivierten Handeln kann ein "wertrationales" interessegeleitetes Handeln gegenübergestellt werden, für das der (Anreiz-) Wert im Handlungsergebnis liegt.

Für die Leistungsmotivationstheorie besteht zweifellos eine Notwendigkeit, ausschließlich die (antizipierten) Handlungsfolgen als "motivierend" zu betrachten, da nur an ihnen formale (internale und externale) Leistungskriterien festgemacht werden können. Erst dadurch, daß die Folgen einer Handlung auf solche Gütemaßstäbe bezogen sind, kann diesen Anreizwert zugesprochen werden.

Die Abgrenzung von Leistungs- und Interessenhandeln fällt auf dem Hintergrund dieser Unterscheidungen leicht. Während beim leistungsmotivierten Handeln ausschließlich die Handlungsfolgen Anreizwert besitzen, kommt beim interessegeleiteten Handeln bereits dem Handlungsergebnis Wert zu. Das soll nicht heißen, daß beim Interessenhandeln nicht auch die (antizipierten) Handlungsfolgen berücksichtigt werden und Anreizwert aufweisen; im Vordergrund steht jedoch das Handlungsergebnis. Aus Interesse wird nicht gehandelt, um vornehmlich bestimmte Zwecke zu erreichen, zu bewertende "Leistungen" zu vollbringen; sondern die Handlung selbst, das Handlungsergebnis hat für das Subjekt Bedeutung und wird von ihm angestrebt (vgl. z.B. den Interessenbegriff LERSCHs). Das interessengeleitet handelnde Subjekt intendiert ein Handlungsergebnis, es kann darüber hinaus die damit verbundenen Folgen in Rechnung stellen und mitberücksichtigen. Von einem bestimmten Verhalten kann durch einfache Beobachtung nicht erschlossen werden, ob es "leistungsmotiviert" oder "interessiert" ist; erst über Kenntnis der Handlungsin-tention ist - bei Zugrundelegung handlungstheoretischer Ansätze - ein solche Differenzierung möglich. Haben nur die Handlungsfolgen für das Subjekt Anreizwert, liegt sicher kein interessege-

leitetes, aber möglicherweise leistungsmotiviertes Handeln vor; besitzen sowohl Handlungsergebnis wie auch Handlungsfolgen subjektiven Wert, wird auf interessegeleitetes Handeln erkannt.

Mit dieser subjektiven Bedeutung des Handlungsergebnisses verknüpfbar ist das im Bestimmungsstück "Engagement" enthaltene Merkmal der handlungsbegleitenden, (überwiegend) positiven Emotionalität. Bereits im Handeln werden subjektive Werte realisiert, das Handeln ist gefühlsmäßig positiv getönt. Leistungsmotiviertes Handeln dagegen gewinnt positive Emotionalität erst durch das Erreichen internaler und externaler Leistungsmaßstäbe. Allenfalls kann mit zunehmender Zweckerreichung ein "Abstrahlen" der antizipierten Gefühlszustände, die mit den Handlungsfolgen verbunden sind, erwartet werden. Für leistungsmotiviertes Handeln kann dagegen sogar oft genug eine handlungsbegleitende negative Gefühlstönung unterstellt werden, der Handelnde "quält" sich, um Ziele zu erreichen, die dann bestimmte emotional positive Konsequenzen mit sich bringen können.

Da beim Interessenhandeln das Handlungsergebnis als solches schon Wert besitzt, ist zu vermuten, daß dieser Wert im Handeln immer wieder zu realisieren versucht wird, und so interessegeleitetes Handeln eine relative Kontinuität aufweist, was auch durch die Annahme einer Subjekt-Gegenstand-Beziehung nahegelegt wird. Auch das Bestimmungsstück "Zuwendung" impliziert, daß das Subjekt solche Situationen aufsucht. Eine solche Handlungskontinuität ist für leistungsmotiviertes Handeln nicht unbedingt gegeben. HECKHAUSEN berücksichtigt außerdem nicht, inwieweit dem Subjekt alternative Situationen zur Verfügung stehen, in denen die Person mit mehr oder weniger Aufwand zu gleichen Folgen zu gelangen glaubt (LANTERMANN 1980, S. 127). Das HECKHAUSEN-Modell ist so nur auf solche Situationen anwendbar, in denen das Subjekt die in der Situation liegende Handlungsaufforderung übernimmt, ohne nach alternativen Situationen zu suchen. Das Leistungsmotivationsmodell HECKHAUSENS macht somit die interessegeleitete, aktive Zuwendung eines Subjekts auf eine Situation hin nicht konzipierbar.

Fordern wir nun, daß Interessenhandeln eine gewisse Kontinuität über die Zeit aufweisen muß, d.h. daß thematisch gleiche wertbezogene Handlungen wiederholt ausgeführt werden, und daß sich das handelnde Subjekt interessenthematischen Situationen aktiv zuwenden muß, so haben wir weitere Kriterien, um Interessenhandeln von Leistungshandeln zu unterscheiden und damit Hinweise auf wichtige Bestimmungsstücke von Interesse.

Als letztes Merkmal für Interesse, das zur Abgrenzung von Leistungsmotivation beiträgt, sei der Entwicklungsbezug genannt (vgl. den Interessenbegriff PIAGETs). Entwicklungsbezug soll heißen, daß mit Interessenhandeln eine Ausdifferenzierung und eventuell Neuintegration kognitiver Strukturen verbunden ist. Eine solche kognitive Weiterentwicklung kann zwar auch beim Leistungshandeln stattfinden; es gibt jedoch zahlreiche Fälle leistungsbezogenen Handelns (z.B. Routinearbeiten), in denen immer wieder die einem Gütemaßstab entsprechende Leistung erbracht wird, ohne damit verbundene Weiterentwicklung des Subjekts. Dieser Entwicklungsbezug kann als notwendige und übrigens pädagogisch außerordentlich erwünschte Bedingung für Interessenhandeln definiert werden. Für Leistungshandeln stellt der Entwicklungsbezug kein Kriterium dar.

Die Abgrenzung Interesse/Leistungsmotivation zusammenfassend können als notwendige Bedingungen für Interessenhandeln, die beim Leistungshandeln nicht erfüllt zu sein brauchen, angegeben werden: Kontinuität, Zuwendung und Entwicklungsbezug. Als trennscharfes Kriterium dient die emotional positive Tönung des Interessenhandelns gegenüber der emotional neutral bis negativ gefärbten leistungsmotivierten Handlung. Als essentieller, konzeptueller Unterschied wird der ausschließliche Anreizwert der Handlungsfolgen beim Leistungshandeln betrachtet, der deutlich abgegrenzt werden kann vom intentionalen Bezug beim Interessenhandeln, der sich primär auf das Handlungsergebnis richtet und daneben sich an Handlungsfolgen orientieren kann.

Mit diesen Unterscheidungsmerkmalen haben wir Ansätze von Bestimmungsstücken für Interesse, die nun in der Konfrontation mit einem anderen Handlungstyp, dem Bewältigungshandeln, über-

prüft werden können.

(b) Interesse und Bewältigung

Wir stellen dem Interessenhandeln das Bewältigungskonzept von LAZARUS u.a. (1974) gegenüber, das im Vergleich zu anderen "Coping"-Ansätzen (z.B. HAAN 1977²⁾; WHITE 1974) den Vorteil einer Darstellbarkeit im Handlungsmodell LANTERMANNs besitzt. LAZARUS u.a. unterscheiden in ihrem Handlungsmodell drei Arten kognitiver Prozesse: primary und secondary appraisal und re-appraisal. Diese Auffassungsprozesse sind eine Funktion der Situation und der Person, speziell ihrer "belief systems", kognitiver Stile usw. Die "primary appraisal" (Situationsauffassung) beurteilt Situationsergebnisse nach ihren für die Person vorteilhaften, wohltuenden (beneficial) oder nachteiligen, schädlichen (harmful) Konsequenzen. Die "secondary appraisal" (Handlungsauffassung) bezieht sich auf Handlungsalternativen, durch die Nachteile vermieden oder Vorteile erzielt werden können. Die "reappraisal" (Ergebnisauffassung) greift Veränderungen in der ursprünglichen Wahrnehmung auf, betrifft also neue Schlüsselreize, Reflektionsprozesse oder Rückkoppelungen von Effekten, die durch Handlungen des Subjekts zustande gekommen sind.

Beim Bewältigungshandeln selbst werden zwei Gruppen von Ausdrucksmodi (modes of expression), Handlungen und intrapsychische Prozesse, unterschieden, wobei sich die direkten Handlungen und die intrapsychischen Vorgänge nicht voneinander ausschließen. Als Handlungen werden genannt z.B. Vermeidungs- und "Angriffs"-Handlungen, Vorbereitungen gegen Nachteile usw. An intrapsychischen Prozessen werden aufgeführt Aufmerksamkeitsentwicklung, Wunscherfüllung in der Phantasie, erneutes Reappraisal.

2) Der Ansatz von HAAN weist eine größere Affinität zum Interessenkonzept auf; es handelt sich hier jedoch eher um eine allgemeine Persönlichkeitstheorie (Adaptationstheorie, Theorie der Ich-Entwicklung) als um eine spezielle Theorie des Bewältigungshandelns.

Wir haben also in diesem Coping-Modell ähnlich wie im Interessenkonzept Annahmen kognitiver Verarbeitungsprozesse, von Beurteilungs- und Bewertungsprozessen, die als Kriterium die subjektive Bedeutsamkeit setzen, von Entscheidungen zwischen Handlungsalternativen sowie Typisierungen von Bewältigungshandlungen. Wir haben insofern eine inhaltliche Beziehung zwischen Interesse und Bewältigung, als man sagen kann, daß das Bewältigen von Problemsituationen im "Interesse" eines jeden Individuum liegt, seine Selbständigkeit erhöht und in engem Zusammenhang mit dem Ziel "Selbstbestimmung" steht.

Es stellt sich nun die Frage, inwieweit im Rückgriff auf die bei der Abgrenzung vom leistungsmotivierten Handeln verwendeten Bestimmungsstücke für Interesse, Bewältigungshandeln vom Interessenhandeln unterschieden werden kann.

Als wesentliches Kriterium hat sich oben die Unterscheidung von Handlungsergebnis und Handlungsfolgen erwiesen. Da Bewältigungshandeln im Sinn von LAZARUS u.a. darauf abzielt, für die Person nachteilige Situationsänderungen zu vermeiden oder abzuwenden bzw. vorteilhafte Zustände herbeizuführen, orientiert sich das Bewältigungshandeln ausschließlich an den Handlungsfolgen. Intendiert werden bestimmte Konsequenzen der Handlungen; das Handlungsergebnis ist eigentlich irrelevant. Letztendlich ist für die angestrebten positiven Konsequenzen gleichgültig, über welche Handlungen (Handlungsergebnisse) sie realisiert werden, wenn sie nur den entsprechenden Bewältigungseffekt bewirken. Wie bei der Leistungsmotivationstheorie handelt es sich beim Bewältigungsansatz um eine Version "zweckrationalen Handelns". Das Kriterium des intentionalen Bezugs auf Handlungsergebnisse oder Folgen erlaubt damit bereits eine eindeutige Abgrenzung des Bewältigungshandelns vom interessegeleiteten Handeln.

Mit diesem abgrenzenden Bestimmungsstück steht wiederum in enger Verbindung die emotionale Tönung des jeweiligen Handlungstyps. Für das Bewältigungshandeln ausschlaggebend ist der Erfolg, eine Bedrohung auszuräumen bzw. Vorteile zu realisieren. Dieser Erfolg (Handlungsfolge) hat sicher positive Gefühlsbedeutung für das Subjekt; die Handlung selber bzw. das Handlungsergebnis braucht keinen emotional positiven Anregungs-

charakter aufzuweisen. Das Bewältigungshandeln selbst dürfte weitgehend wertneutral sein, bzw. eher emotional negativ besetzt sein, wenn man an Beseitigen von Bedrohungen, an Vorbereitungen auf nachteilhafte Situationsänderungen usw. denkt.

Soweit das Bewältigungshandeln präventiven Charakter (v. WRIGHT 1974) hat, also darauf abzielt, Nachteile zu verhindern, ist anzunehmen, daß das Subjekt nicht freiwillig solche Situationen aufsucht, die Bedrohungsimplicationen haben. Das Coping-Modell unterstellt, daß das Subjekt sich in einer Situation befindet und dann mögliche positive und negative Konsequenzen dieser Situation antizipiert und darauf bezogen handelt. Aus der Betrachtung ausgeschlossen bleibt damit die aktive Zuwendung des Individuums auf subjektiv wertbesetzte Situationen. Das Handlungsmodell des Bewältigungskonzepts ist begrenzt auf solche Fälle, in denen die Person sich in bestimmten Situationen befindet oder hineingerät, die auf Implikationen untersucht werden, wobei dann Instrumentalitätsüberlegungen zur Erreichung maximaler Vorteile handlungsleitend werden.

Unter diesem Aspekt ist eine Kontinuität im thematischen Bezug des Bewältigungshandelns nicht zu erwarten. Es gibt wenig Sinn anzunehmen, eine Person würde immer wieder Situationen mit ihm bekannten Bedrohungscharakter aufsuchen, um diese zu meistern; es sei denn, das Handlungsmotiv läge im Risikoerlebnis, womit allerdings ein bestimmtes Handlungsergebnis intendiert wäre. Auch aus der Realisierung von Vorteilen im Bewältigungshandeln läßt sich keine notwendige Wiederholung bzw. Kontinuität des Handelns ableiten. Der Situations-Handlungs-Kontext wird zwar als "positiv" abgespeichert; aber es sind ausschließlich die Handlungsfolgen determinierend, weshalb durchaus über inhaltlich verschiedene Handlungen "bewältigt" werden kann.

Die Bewältigungstheorie von LAZARUS u.a. spezifiziert ebenso wie die Leistungsmotivationstheorie einen Typ "zweckrationalen Handelns"; im einen Fall werden Situations- und Handlungsergebnis-Erwartungen unter dem Gesichtspunkt möglicher Bedrohung bzw. möglicher wohltuender Konsequenzen beurteilt, im anderen Fall dienen internale oder externale Gütemaßstäbe als Kriterium.

Das Handeln intendiert bestimmte positive Handlungsfolgen, das Handlungsergebnis ist irrelevant. Insofern kommt auch nur den realisierten Handlungsfolgen emotionale Bedeutung zu. Sowohl Bewältigungshandeln wie Leistungshandeln ist inhaltsneutral, da nur die Handlungsfolgen, der Handlungszweck, Ausschlag geben.

4.2.3 Zusammenfassung kritischer Bestimmungsstücke für Interesse

Ausgehend von der handlungstheoretischen Grundlage ist interessegeleitetes Handeln rational und intentional. Rationalität bedeutet nicht nur formale Rationalität im Sinne einer Rekonstruierbarkeit in einem formalen Schlußschema, sondern gleichermaßen inhaltliche Rationalität. Diese kann definiert werden als intersubjektiv gesicherte Realitätsorientierung (SCHIEFELE 1980, S. 9). Eine genauere Vorstellung dieses Realitätsbezugs kann mit dem Egozentrismus- bzw. Dezentrationkonzept PIAGETs (1972, 1973) begründet werden: intersubjektive Realitätsorientierung heißt dann, daß der Handelnde die Situation aus der Perspektive seiner Handlungspartner sieht bzw. sich in andere, fiktive Positionen versetzt und diese unterschiedlichen "Realitäts"-Wahrnehmungen und -Interpretationen überprüft und koordiniert.

Die Intentionalität des Interessenhandelns unterscheidet sich wesentlich von der anderer Handlungstypen wie leistungsmotiviertem Handeln oder Bewältigungshandeln. Interessegeleitetes Handeln strebt primär ein (wertbesetztes) Handlungsergebnis an; die Handlungsfolgen stellen zu berücksichtigende Konsequenzen dar, die allenfalls sekundär intendiert werden. Leistungs- und Bewältigungshandeln dagegen wird durch die Intention von Handlungsfolgen definiert. Das Interessenhandeln entspricht eher dem Typus des "wertrationalen" Handelns gegenüber dem "zweckrationalen" Leistungs- und Bewältigungshandeln. Diese Intention des Handlungsergebnisses beim interessegeleiteten Handeln steht in enger Verbindung mit der inhaltlichen, thematischen Definiertheit, dem "Gegenstandsbezug". Das Interessenhandeln ist nicht nur gekennzeichnet durch die (allgemein handlungstheoretische) Person-Situation-Interaktion, sondern durch die inhaltliche Definition dieser Auseinandersetzung, durch die Bezogenheit auf einen thematischen Ausschnitt der Situation, auf das Inter-

essenobjekt. Da das Interessenhandeln nicht durch den Zweck definiert wird, ist es nicht gleichgültig, welche Handlung ausgeführt wird. Die Interessenhandlung und das angestrebte Handlungsergebnis sind inhaltlich festgelegt und für das Subjekt "wertvoll".

Deshalb hat bereits das Handeln (bzw. der Handlungsverlauf) selbst für das Subjekt Bedeutung und gewinnt diese nicht erst durch das Erreichen eines Zwecks oder bestimmter Konsequenzen. Das interessegeleitete Handeln begleitet vorwiegend eine positive Gefühlsqualität: Freude, Spaß, Faszination, Lust, Begeisterung usw. (vgl. KRAPP u.a. 1979, S. 34). Diese positive Gefühlstönung des Handelns selbst erleichtert auch die phänomenologische Abgrenzung von Leistungs- und Bewältigungshandeln. Der Handlungsverlauf beim Leistungs- und Bewältigungshandeln ist gekennzeichnet durch begleitende Emotionalität zwischen den Polen "neutral" und "emotional negativ"; positive Gefühlsqualitäten treten erst mit dem Realisieren der Leistung bzw. Bewältigung mit den verbundenen Handlungsfolgen auf. Da beim Interessenhandeln der thematische Bezug im Vordergrund steht, zwischen dem Subjekt und dem Interessengegenstand eine Wertbeziehung aufgebaut wird, weist es eine relativ hohe Kontinuität auf. Ein Handlungsergebnis kann nur über inhaltlich bestimmte Handlungen realisiert werden; dagegen können Handlungsfolgen durch sehr verschiedenartige Handlungen erreicht werden. Wir betrachten die Kontinuität des Handelns (das "wertrational" und emotional positiv gefärbt ist) in Bezug auf einen Gegenstandsbereich als weiteres Bestimmungsstück für Interesse. Die Kontinuität muß allerdings eine Dynamik aufweisen, d.h. im gegenstandsspezifischen Handeln und in der Wiederholung

* solcher Handlungen "entwickelt" sich das Subjekt, werden kognitive Strukturen differenziert und integriert. Insofern verändert sich auch das "kontinuierliche" Interessenhandeln. Die Kontinuität des Handelns kommt auch durch das aktive Aufsuchen interessenrelevanter Situationen zustande, drückt sich aus in der Zuwendung des Subjekts zu seinem Interessengegenstand. Das Interessenhandeln ist durch eine zielbezogene, thematische Aktivität des Subjekts bestimmt.

Greifen wir nun noch einmal die oben genannten Bestimmungsstücke für Interesse, "Reflexivität" und "Engagement" auf. Zur Abgrenzung von anderen Handlungskonzepten lassen sich unter das Bestimmungsstück "Reflexivität" die Aspekte der formalen und inhaltlichen Rationalität des Interessenhandelns einordnen. "Reflexivität" bestimmt die Grenzen des Interessenkonzepts durch die Angabe notwendiger Bedingungen für Interesse, auch wenn es nicht zur Abgrenzung von anderen Handlungstypen ausreicht. Das Bestimmungsstück "Engagement" bietet sich an, um die Intentionalität (den Bezug auf das Handlungsergebnis) und die positive Gefühlstönung auszudrücken. Mit dem Engagement verbunden ist die aktive Zuwendung des Subjekts, die Kontinuität im Handeln in einem bestimmten Gegenstandsbereich. Diese Bestimmungsstücke bedurften hier einer anderen Definition als in den Vorschlägen von KRAPP u.a. (1979) und SCHIEFELE (1980), da zum einen die handlungstheoretische Fundierung eine Modifikation erforderlich machte, zum anderen eine Abgrenzbarkeit von konkurrierenden Konstrukten nicht gegeben schien. Die intuitive Vorstellung von Interesse, die durch die Begriffe "Reflexivität" und "Engagement" nahegelegt wird, scheint durch diesen veränderten Bestimmungsversuch nicht beeinträchtigt zu werden.

Nach diesem Versuch, Bestimmungsstücke für "Interesse" zu definieren, die trennscharf genug sind, um andere Handlungstypen abzugrenzen, kommen wir auf Merkmale von Interesse zu sprechen, die diese inhaltlich genauer festlegen und verschiedene Interessenhandlungen unterscheiden lassen.

4.3 Ein Grundmodell interessegeleiteten Handelns

Wie schon mehrfach erwähnt, hat SCHIEFELE (1980) ein Modell interessegeleiteten Handelns entwickelt, das mehrere Reflexions- und Engagement-Stufen unterscheidet und damit eine Differenzierung von Interessenhandlungen erlaubt. Durch die nähere Bestimmung der einzelnen Möglichkeiten interessegeleiteten Handelns wird das Interessenkonzept auch inhaltlich präziser gefaßt.

Bei der Unterscheidung von Reflexionsakten greift SCHIEFELE auf das Erwartungs x Wert-Konzept zurück; die entsprechende Trennung von Engagement-Lagen gründet sich auf Gefühlstheorien (z.B. SCHACHTER 1971; LAZARUS, AVERILL & OPTON 1977). Mit diesen Reflexion-Engagement-Stufen verbunden sind jeweilige Handlungstendenzen.

SCHIEFELE (siehe Abb. 3) differenziert zwischen zwei Reflexionsniveaus, die hinsichtlich ihrer Kriterieninhalte weiter untergliedert werden können in Bewertungs- (B(w)) und Erwartungsprozesse (B(e)). Die Reflexionsprozesse reichen damit "von einfachen Interpretationen bis zu mehrdimensionalen hierarchischen Bewertungen und antizipatorisch kalkulierten Erwartungen über große Zeiträume" (SCHIEFELE 1980, S. 18). Das Modell spezifiziert vier Reflexionsstufen und folglich vier Engagementausprägungen und Handlungstendenzen. Dem Interessenhandeln, dem Eintritt in eine Situation, gehen antezedente Bedingungen (AB) voran, wie auch der Handlungsvollzug eine Veränderung dieser antezedenten Bedingungen zur Folge hat (AB'). Das Handeln selbst findet im Kontext einer Situation (S_1) statt, die durch externe und interne Wahrnehmung und dementsprechend aktualisierte Gegenstandsbezüge konstituiert wird.

Mit dieser Situationskonstituierung und Wahrnehmung werden die verschiedenen Reflexionsprozesse, Engagements und Handlungstendenzen aktiviert, die die jeweiligen Interessenhandlungen determinieren.

Die Unterscheidung von Interessenhandlungen, die SCHIEFELE (1980) vornimmt, vollzieht sich über die Differenzierung kognitiver Beurteilungsprozesse und emotionaler Beteiligungen beim Handeln. Ausgehend von einer Idealform interessegeleiteten Handelns (IH_{IV}), die vermutlich so nur selten angetroffen werden kann, trennt SCHIEFELE Ausprägungen des Interessenhandelns mit weniger komplexen Beurteilungsprozessen auf niedrigeren Reflexionsstufen ab. Man erhält damit ein Raster zur Klassifizierung von Interessenhandlungen: zentrale Bestimmungsstücke wie die Intendierung eines Handlungsergebnisses und die positive Gefühlsbeteiligung grenzen das Interessenhandeln von anderen

Grundmodell interessegeleiteten Handelns

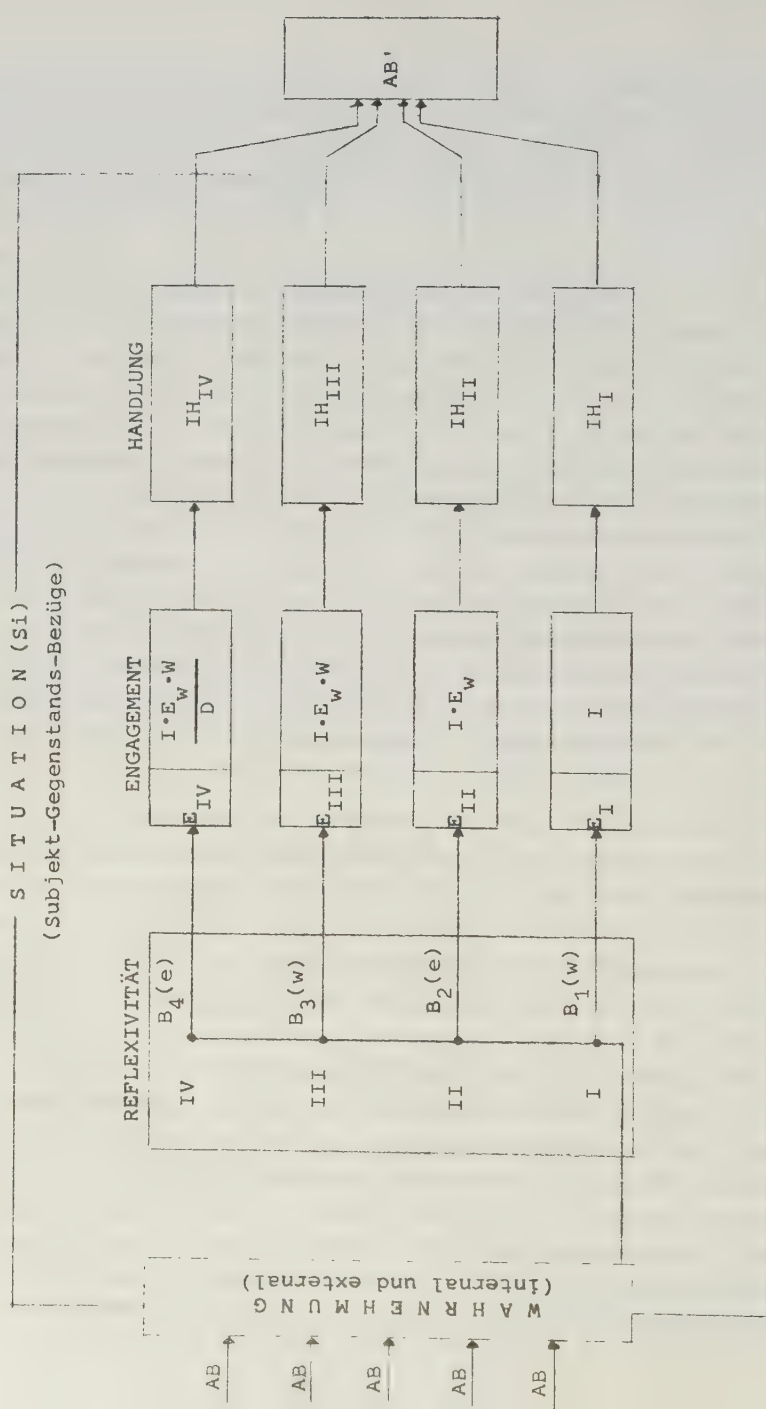


Abb. 3: Grundmodell interessegeleiteten Handelns (aus SCHIEFELE 1980, S. 20)

Handlungstypen ab; der Typus des Interessenhandelns kann dann weiter differenziert werden nach den jeweils ablaufenden kognitiven Reflexionsprozessen mit den verbundenen Gefühlsausprägungen.

Betrachten wir nun die einzelnen Stränge, die zu den verschiedenen Interessenhandlungen führen (nach SCHIEFELE 1980, S. 21ff), so ergeben sich verschiedene Stufen (Niveaus) des Interessenhandelns:

Interessenhandlung I: Die Situation wird unmittelbar danach beurteilt ($B_1(w)$), ob sie Elemente oder Gegenstände enthält, die zu (lustvoller) Erkundung bzw. kognitiver Auseinandersetzung auffordern. Das Engagement (E_I) ist gekennzeichnet durch emotionale Beteiligung und unmittelbare Attraktion. Die Handlungstendenz wird durch einen Impuls (I) als objektbezogenes Reaktionssyndrom mit bestimmtem Erregungsmuster beschrieben. Das Handeln (IH_I) ist emotionsgeleitet und läßt sich in den Äußerungsformen als Neugierhandeln, Manipulieren, Explorieren etc., als "Vorform" interessegeleiteten Handelns bestimmen.

Interessenhandlung II: Es erfolgt eine (zweite) Beurteilung ($B_2(e)$) der Situation, der Situationsbewertung ($B_1(w)$) und des Engagements (E_I). Das Subjekt bildet Erwartungen (E_w) über die Wahrscheinlichkeit, bei gegebenen situativen Bedingungen (externen Forderungen, Zwängen usw.) die Handlungsimpulse zu realisieren. Das Engagement (E_{II}) auf dieser Handlungsstufe ist durch die Realitätskalküle verändert, d.h. differenziert, stabilisiert, gesteigert etc. Die Handlungstendenz kann aufgefaßt werden als Produkt des primären Reaktionssyndroms (I) mit dem Erwartungswert (E_w). Das interessegeleitete Handeln (IH_{II}) ist direkt zielbezogen auf der Grundlage einer primären Gefühls-einschätzung und deutlich emotional positiv getönt.

Interessenhandlung III: Auf einer neuen Reflexionsstufe werden die subjektiven Handlungstendenzen auf die Bedeutsamkeit der mit ihnen verbundenen antizipierten Handlungsergebnisse und Konsequenzen beurteilt ($B_3(w)$). Als Kriterien für die Beurteilung der erwarteten Handlungsergebnisse können Dimensionen des Selbstkonzepts (z.B. Selbstgefühl, Ich-Beteiligung und Ich-

Erweiterung, Identität) betrachtet werden. Beurteilt werden freilich auch die Handlungsfolgen. Das Engagement (E_{III}) ist durch wertbezogene Reflexionsprozesse "geklärt", auf realisierbar eingeschätzte Handlungsmöglichkeiten bezogen und emotional positiv akzentuiert. Die Handlungstendenz kann formuliert werden als multiplikative Verbindung der subjektiv aktivierten Handlungstendenz ($I \times E_w$) mit dem Wert (W) von Handlungsergebnis und Handlungsfolgen für das Subjekt (Selbstkonzept). Diese Form interessegeleiteter Handlung (IH_{III}) wird bewußt nach Wertüberlegungen und Wertentscheidungen vollzogen.

Interessenhandlung IV: Beurteilt ($B_4(e)$) wird hier die Erreichbarkeit der Handlungsziele, die Wahrscheinlichkeit der Ergebnis-Folge-Erwartungen unter den gesetzten Wertaspekten. Das Subjekt mißt die Distanz (D) zum angestrebten Ziel (Ergebnis, Folgen). Das Engagement (E_{IV}) drückt sich dann aus als wertbewußte und auf die Realisierbarkeit bezogene Gefühlsbeteiligung an gegenstandsspezifischen Handlungszielen. Die Handlungstendenz als "Interessenstärke" ist direkt proportional der "Valenz" ($I \times E_w \times W$) und umgekehrt proportional zur Distanz. Das interessegeleitete Handeln (IH_{IV}) läßt sich als selbstbestimmtes Handeln aus wert- und erwartungsbezogener Reflexion charakterisieren.

Wesentlich für eine Beurteilung des "Grundmodells interessegeleiteten Handelns" von SCHIEFELE ist, daß es nicht als Prozeßmodell im üblicherweise gebrauchten Sinn mißverstanden wird. Verschiedene Äußerungen bei SCHIEFELE mögen das zwar nahelegen, doch das Modell beansprucht nur, ein "Grundmuster für die Deskription jeder Art von Handeln aus Interesse abzugeben" (SCHIEFELE 1980, S. 19). Es handelt sich auch nicht um ein Flußdiagramm, das den Prozeßverlauf und Entscheidungsprozesse beim Interessenhandeln deutlich macht.

Das Modell ist so zu verstehen, daß in der Auseinandersetzung Person x Situation Reflexionsprozesse und Handlungstendenzen aktiviert werden, die mit diesem Modell beschrieben und klassifiziert werden können. Der Handlungsablauf als solcher ist in dieser Formulierung nicht erfaßbar.

So muß betont werden, daß das Engagement als emotionale Beteiligung nicht als sequentielle Folge der Reflexivität definiert werden kann. Der von SCHIEFELE gebrauchte Begriff der "Folge" führt hier vielleicht zu Mißverständnissen. LAZARUS u.a. (1977) konzipieren Emotionen als Reaktionssyndrom (S. 186); "Emotion" wird als deskriptives Konstrukt verwendet (vgl. S. 182f). In diesem Sinn ist auch Engagement als Ausdruck der Gefühlsbeteiligung ein deskriptives Konstrukt, das nicht direkt abgrenzbar ist von kognitiven Konstrukten wie z.B. "Reflexivität". Sinnvoll scheint deshalb zu sein, die Begriffe "Reflexivität" und "Engagement" auf unterschiedlichen Betrachtungsebenen liegend zu verstehen. Mit dem Begriff "Reflexivität" werden charakteristische, internal ablaufende Beurteilungsprozesse bezeichnet; er erfaßt hypothetisch ablaufende internale Prozesse beim Interessenhandeln, die Abstufungen erlauben. Diese Steuerungsprozesse können als dem Handeln vorgeordnet angesehen werden. Mit "Engagement" dagegen wollen wir die Handlungen (auch Handlungsvorbereitungen) begleitende Gefühlsbeteiligung bezeichnen, die als Reaktionssyndrom sowohl kognitive, emotionale und aktionale Komponenten enthält. Engagement ist also nicht gleichzusetzen mit der "Energetisierung" im Handlungsmodell LANTERMANNs; ist nicht zu verstehen als die dynamische Komponente, sondern ist ein Konstrukt, mit dem ein bestimmter Aspekt des Handlungsgeschehens beschrieben und klassifiziert werden kann. Eine Differenzierung von Typen des Interessenhandelns, wie sie SCHIEFELE vornimmt, kann also festgemacht werden an der Unterscheidung von Reflexivitätsniveaus, aber auch von Engagement-Lagen; wobei Reflexivität und Engagement Konstrukte darstellen, deren Beziehungen untereinander ungeklärt sind, und die durchaus Überschneidungen aufweisen. Mit dem Konstrukt "Reflexivität" können vermutlich kognitive Verarbeitungsprozesse besser erfaßt werden, mit dem Begriff "Engagement" Unterschiede in der emotionalen Gefühlsbeteiligung. Soll also ein Prozeßmodell interessegeleiteten Handelns erarbeitet werden, müßten zuerst die Relationen zwischen diesen Konstrukten geklärt werden.

Festzuhalten ist, daß das Grundmodell von SCHIEFELE dazu ausreicht, bestimmte Formen des Interessenhandelns zu bezeichnen

und voneinander abzuheben. Es beansprucht nicht, den prozessualen Ablauf des Handelns, die Entscheidung über die Realisierung eines Handlungsstrangs zu konzipieren. Insofern handelt es sich um ein differentielles Modell des Interessenhandelns.

4.4 Die Reichweite des skizzierten Interessenkonzepts

In den vorausgegangenen Abschnitten dieses Kapitels haben wir die handlungstheoretische Grundlage der Interessentheorie diskutiert, Bestimmungsstücke zur Abgrenzung von anderen Handlungstypen erarbeitet und ein Grundmodell interessegeleiteten Handelns dargestellt, das eine Klassifizierung des Interessenhandelns erlaubt.

Diese Arbeiten sind zweifellos nicht ausreichend, um eine pädagogische Interessentheorie formulieren zu können, die den am Anfang genannten Kriterien für eine pädagogische Theorie genügen würde. Geleistet wurde eigentlich nur eine Festlegung des Interessenbegriffs, mit dem Interessenhandeln klassifiziert werden kann. Wir betrachten dies als notwendigerweise ersten Schritt bei der Explikation einer "Theorie", die darauf abzielt, Erklärungen zu geben.

Nun kann allerdings auf der Basis einer Bestimmung eines Begriffs noch nicht daran gegangen werden, theoretische Modelle über Bedingungen oder Entwicklungsprozesse für dieses Konstrukt herzustellen.

Erforderlich ist zunächst, die empirische Bedeutung dieser Begriffsfestlegung zu überprüfen. Es muß erst gezeigt werden, inwieweit diese Definition von Interesse empirisch brauchbar ist; d.h. inwieweit real vorkommende Handlungen entsprechend klassifiziert werden können; ja sogar, inwieweit sich überhaupt empirisch entsprechend Interesse feststellen läßt. Zu überprüfen ist, inwieweit die getroffenen Differenzierungen sich empirisch als wertvoll erweisen.

Um diese empirische Rückkoppelung erhalten zu können, bedarf es einer Operationalisierung der Komponenten oder Bestimmungsstücke des Interessenkonstrukts. SCHIEFELE (1980) gibt eine Anzahl von Hinweisen darauf, wie Operationalisierungen

aussehen können. Bei KRAPP u.a. (1979) lassen sich entsprechende Anregungen finden. Die Operationalisierung kann sinnvoll nur in der direkten Auseinandersetzung mit der "Empirie" durchgeführt werden. Hier sind der theoretischen Analyse Grenzen gesetzt. In Kapitel 6.1 werden deshalb ausführlich Analyseschritte für die Entwicklung einer Theorie systematisiert, von der ersten Stufe einer differentiellen bis zur ontogenetisch erklärenden Theorie.

Wir wollen deshalb hier nicht weiter eine Differenzierung und Operationalisierung des Interessenbegriffs betreiben, sondern nur festhalten, daß die Skizze des Interessenkonzepts als Leitidee für die anzustellende Operationalisierung betrachtet werden kann und noch keine weitergehenden theoretischen Ansprüche impliziert.

Bevor allerdings das Analysemodell für die weitere Theoriebildung dargestellt wird, und wir uns damit mit methodologischen Fragen auseinandersetzen, wollen wir uns im folgenden noch mit den Möglichkeiten einer entwicklungstheoretischen Grundlegung der Interessentheorie beschäftigen. Diese theoretische Arbeit, die für die Zielstellung der Erarbeitung einer Theorie der Interessengenese wichtig ist, kann bereits auf der Basis der hier getroffenen Bestimmung von Interesse geleistet werden. Ähnlich wie die Handlungstheorie als Fundament für das Interessenkonzept herangezogen wurde, sollen Möglichkeiten der entwicklungstheoretischen Fundierung im folgenden Kapitel diskutiert werden.

5. Möglichkeiten einer entwicklungstheoretischen Grundlegung des Interessenkonzepts

Die theoretischen Analysen abschließend diskutieren wir in diesem Kapitel verschiedene entwicklungstheoretische Ansätze, die sich von ihrem Konzept her als Basis für eine Erweiterung der pädagogischen Interessentheorie zu einer Theorie der Interessenentwicklung eignen würden. Die bisherigen theoretischen Überlegungen standen noch nicht in direktem Zusammenhang mit der Bildung einer Theorie der Interessengenese; allerdings sind diese Vorarbeiten notwendigerweise auch bei der Konstruktion einer Interessenentwicklungstheorie zu leisten.

Ohne bereits auf einer theoretischen Ebene das pädagogische Konzept der Interessenentwicklung voreilig festlegen zu wollen, werden wir uns hier mit solchen Entwicklungsansätzen beschäftigen, die einen theoretischen Rahmen für die Spezifizierung der Interessengenestheorie abgeben können. Der an solche Entwicklungskonzepte anzulegende Anspruch definiert sich über die im vorigen Kapitel erarbeiteten Bestimmungsstücke für Interesse, denn ein der Interessentheorie zugrundezulegendes Entwicklungskonzept muß die wesentlichen Bestimmungsstücke für Interesse umsetzen können und darf sie keinesfalls ausschließen.

Von der Grundorientierung der Interessentheorie ausgehend müßte ein entsprechendes entwicklungstheoretisches Konzept Entwicklung als interaktionalen Prozeß, als Auseinandersetzung des Subjekts mit seiner Umwelt bzw. mit bestimmten Gegenständen dieser Umwelt verstehen und formulieren. Da das Interessenkonzept als spezielle Handlungstheorie entworfen wurde, erfordert dies für heranzuziehende Entwicklungstheorien, daß die entwicklungsbestimmenden Subjekt-Objekt/Umwelt-Auseinandersetzungen als Handlungen analysiert werden. Benötigt werden also Entwicklungstheorien, die mit einem Handlungskonzept operieren. Auf dieser Ebene allgemeiner Forderungen an Entwicklungstheorien muß außerdem verlangt werden, daß mit diesen Ansätzen selbstbestimmtes Handeln (als Zielperspektive der Interessentheorie) konzipierbar ist.

Bezogen auf die engeren Bestimmungsstücke "Reflexivität" und "Engagement" müssen Entwicklungstheorien in der Lage sein, die Genese der mit den Bestimmungsstücken bezeichneten kognitiven und emotional-motivationalen Prozesse zu erfassen. Benötigt werden "kognitive" Entwicklungstheorien, die gleichzeitig die Dynamik und Emotionalität der Entwicklung zu erklären vermögen. Zurückgreifend auf anfangs vorgeschlagene Kriterien (Abschnitt 2.1) ist darüber hinaus zu fordern, daß diese Entwicklungstheorien empirisch gehaltvoll und prüfbar sind und eine pädagogische Umsetzung begünstigen bzw. zumindest nicht ausschließen.

Diese allgemein gehaltenen Anforderungen, die die pädagogische Interessentheorie an grundlegende, sie erweiternde Entwicklungskonzepte stellen muß, erlauben eine Auswahl relevanter Entwicklungsmodelle aus der Vielzahl vorhandener Theorien.

Nachdem bereits in Abschnitt 2.2 bemerkt wurde, daß vorliegende (spezielle) Interessen-Entwicklungstheorien wie z.B. die von TODT (1978) pädagogischen Ansprüchen nicht gerecht werden und kaum Gemeinsamkeiten mit der pädagogischen Interessentheorie aufweisen, kommen nur mehr "allgemeine" Entwicklungstheorien (THOMAE 1959) zur Erweiterung der pädagogischen Interessentheorie in Frage.

Versuche, (allgemeine) Entwicklungstheorien nach verschiedenen Gesichtspunkten zu strukturieren, liegen von THOMAE (1959a), OERTER (1973), NICKEL (1975) und TRAUTNER (1978) vor. Die Bezugnahme auf diese Strukturierungen von Entwicklungstheorien erleichtert die kriteriengeleitete Auswahl adäquater Entwicklungskonzepte. Wir wollen uns dabei im folgenden der Einteilung von TRAUTNER anschließen, die trotz ihrer Einfachheit eine treffendere Zuordnung vorliegender Entwicklungstheorien erlaubt als die anderen Strukturierungsvorschläge (vgl. TRAUTNER 1978, S. 231ff). TRAUTNER unterscheidet vier große entwicklungstheoretische Ansätze:

- (a) biogenetische Entwicklungstheorien (z.B. KROH; WERNER);
- (b) psychoanalytische Entwicklungstheorien (z.B. FREUD; ERIKSON);
- (c) Reiz-Reaktions-Theorien der Entwicklung (z.B. SEARS; BIJOU & BAER);

(d) kognitive Entwicklungstheorien (z.B. PIAGET; KOHLBERG).

Mit der Forderung nach empirisch prüfbaren Theorien dürfte die Gruppe der psychoanalytischen Entwicklungstheorien bereits kaum mehr als entwicklungspsychologische Basis der Interessentheorie in Frage kommen; v.a. sind die stark unterschiedlichen theoretischen Konzeptionen (Psychoanalyse vs. handlungstheoretische Interessentheorie) nicht ohne weiteres miteinander vereinbar. Ausgehend von der Forderung nach Theorien, die Entwicklung über Individuum-Umwelt-Auseinandersetzungen konzipieren, scheiden sowohl biogenetische wie Reiz-Raktions-Entwicklungstheorien als Grundlage für eine Interessenentwicklungstheorie aus. So verbietet es sich auch unter dem Gesichtspunkt der Einheitlichkeit von Theorien, Interessenhandeln ontogenetisch über eine Reiz-Raktions-Theorie zu erklären.

Als letzte Gruppe von Entwicklungskonzepten verbleiben so die kognitiven Entwicklungstheorien. Während die Theorie KOHLBERGs (z.B. 1964; 1979) sich relativ speziell mit der Moralentwicklung und der Genese sozialer Kognitionen befaßt, ist der Gegenstandsbereich der Entwicklungstheorie PIAGETs allgemeiner. Das äußert sich in PIAGETs Anwendung seines Entwicklungs-Grundkonzepts (Äquilibration) bei der Konstruktion von Entwicklungstheorien für ein weites Spektrum von Kompetenzen. Insofern erscheint uns die Theorie KOHLBERGs für eine entwicklungstheoretische Erweiterung der pädagogischen Interessentheorie bereits als zu speziell, als zu stark auf einen Gegenstandsbereich eingeengt und festgelegt. Neben der Theorie PIAGETs würden wir jedoch das neuere Entwicklungskonzept OERTERS (z.B. 1978a) als weitere allgemeine "kognitive Entwicklungstheorie" einstufen und damit als mögliche entwicklungspsychologische Grundlage für die pädagogische Interessentheorie in Betracht ziehen.

Die potentielle Angemessenheit der kognitiven Entwicklungstheorien für eine Erweiterung der pädagogischen Interessentheorie zeigt sich bei einem ersten Hinsehen etwa darin, daß PIAGET (z.B. 1976a) Entwicklung über Handlungen als wechselseitigen Austauschprozessen zwischen Außenwelt und Subjekt definiert.

Die in dieser Interaktion fortschreitende Entwicklung wird v.a. durch das Äquilibrationsmodell, das zugleich ein Selbstregulationsmodell (Selbstbestimmung!) darstellt, beschrieben und erklärt. PIAGET betont in seiner Entwicklungstheorie zwar die kognitiven Prozesse, sieht jedoch die Untrennbarkeit von Kognition und Emotion und versucht auch den dynamischen Aspekt des Handelns in seiner Bedeutung für die Entwicklung zu erfassen.

Das Entwicklungskonzept OERTERS (z.B. 1978a) kann ebenfalls als Handlungskonzept klassifiziert werden, wenn es auch Anleihen bei der Tätigkeitstheorie macht. Entwicklung versteht OERTER als Herstellung von Isomorphie zwischen subjektiven und objektiven Strukturen. Er versucht zu zeigen, wie sich kognitive Strukturen in diesem Auseinandersetzungsprozeß aufbauen. In diesem Zusammenhang expliziert er verschiedene Wert- oder Valenzniveaus, die sich auf die Bestimmungsstücke Reflexivität und Engagement beziehen lassen.

Auf dem Hintergrund dieser knappen Betrachtung von Entwicklungstheorien wird deutlich, daß die pädagogische Interessentheorie am ehesten durch einen Rückgriff auf kognitive Entwicklungstheorien zu einer "pädagogischen Theorie der Interessengenese" weitergeführt werden kann. Die gerade aufgedeckten Beziehungen zwischen den in Kapitel 4 ausgearbeiteten Vorstellungen von Interesse und wichtigen Grundpositionen PIAGETs und OERTERS legen nahe, diese Entwicklungstheorien genauer auf ihre Eignung und ihren Beitrag für die Bildung einer Theorie der Interessenentwicklung zu untersuchen. Wir werden zunächst die Theorie PIAGETs, und dabei genauer das seine allgemeine Entwicklungstheorie kennzeichnende Äquilibrationsmodell, behandeln und im Anschluß daran auf das Isomorphiekonzept OERTERS zu sprechen kommen. Als zentrale Frage stellt sich, inwieweit unter Zuhilfenahme dieser Theorien die Interessenentwicklung beschrieben und erklärt werden kann. Im letzten Abschnitt dieses Kapitels (5.3) werden dann Ansätze für ein auf die Interessentheorie bezogenes Entwicklungskonzept skizziert, wobei verschiedentlich von OERTER und PIAGET entlehnte Vorstellungen durch einzelne Konzepte speziellerer Entwicklungstheorien (die im übrigen von

einer ähnlichen theoretischen Grundposition ausgehen) ergänzt und präzisiert werden.

5.1 Die Entwicklungstheorie PIAGETS

Im Überblick über verschiedene Interessenkonzepte im zweiten Kapitel haben wir PIAGETS Vorstellungen über Interesse referiert und bereits kurz auf einige wesentliche Merkmale seiner Theorie (z.B. Adaptationsbegriff) Bezug genommen. Hier wollen wir nun ausführlich auf das im Zentrum seiner Entwicklungstheorie stehende Äquilibrationsmodell zu sprechen kommen. Nach der Darstellung des Äquilibrationskonzepts werden Kritiken an der Entwicklungstheorie auf ihre Berechtigung überprüft. Abschließend wird eine Einschätzung der Relevanz der Theorie PIAGETS für eine Interessengenesetheorie getroffen.

5.1.1 Das Äquilibrationsmodell

PIAGET (1970, S. 719) sieht drei klassische Faktoren, die zur Erklärung von Entwicklung herangezogen werden: Reifung, Erfahrung der physikalischen Umwelt und das Handeln der sozialen Umwelt. Diese Faktoren alleine sind jedoch nicht ausreichend, um den sequentiellen Charakter der Entwicklung oder die Genese der Intelligenz erklären zu können. PIAGET fügt deshalb als vierten Faktor die Äquilibration oder Selbstregulation hinzu, der notwendig ist für die Koordination der anderen drei Faktoren.

Äquilibration als Gleichgewicht "zwischen dem Subjekt und den Objekten, zwischen den Schemata oder den Untersystemen derselben hierarchischen Stufe und zwischen ihrer Differenzierung und Integrierung in höhere Ganzheiten" (PIAGET 1976b, S. 36) stellt nicht etwa den Schlußpunkt der Entwicklung dar, sondern einen Prozeß, "der von bestimmten erreichten Gleichgewichtszuständen über eine Vielfalt von Unausgewogenheiten und Wiederherstellungen des Gleichgewichts zu anderen, qualitativ verschiedenen Gleichgewichtszuständen führt" (PIAGET 1976b, S. 11). Die Ursachen für das Fortschreiten der Entwicklung liegen also in den Ungleichgewichten, die das Subjekt dazu zwingen, seinen

gegenwärtigen Zustand zu überwinden und irgend etwas in neuen Richtungen zu suchen (PIAGET 1976b, S. 19). PIAGET unterstellt keine innere Notwendigkeit zum Ungleichgewicht aufgrund etwa der Konstitution der Objekte einerseits und der Aktionen der Subjekte andererseits, sondern versteht diese als Folge momentaner Konflikte, wie sie jeder historische Ablauf voraussetzt. So gibt es faktisch eine systematische Ursache z.B. für das Auftreten häufiger Ungleichgewichte in den ersten Entwicklungsperioden, "nämlich die Asymmetrie zwischen Affirmationen und Negationen" (PIAGET 1976b, S. 24). Diese Ungleichgewichte stellen jedenfalls den motivierenden Faktor für die Entwicklung dar, sie veranlassen das Subjekt zu Aktivität zur Wiederherstellung seines Gleichgewichts.

Als Komponenten eines jeden Gleichgewichts bestimmt PIAGET die Grundprozesse der Assimilation und Akkommodation. Assimilation wird definiert als Einbezug eines äußeren Elements (Gegenstand, Ereignis) in ein sensomotorisches oder begriffliches Schema des Subjekts (PIAGET 1976b, S. 13), wobei die Struktur des Schemas durch die Assimilation hindurch bewahrt und durch die assimilierten Elemente nicht verändert wird (S. 30). Akkommodation ist dann jede (Struktur-)Änderung eines Assimilationschemas durch die assimilierten Elemente (PIAGET 1970, S. 708; 1976b, S. 14). Ausgehend von dieser begrifflichen Unterscheidung formuliert PIAGET zwei entwicklungstheoretische Postulate:

- a) "Jedes Assimilationsschema hat die Tendenz zu wachsen, das heißt, sich die Elemente einzuverleiben, die ihm äußerlich und mit seiner Natur verträglich sind" (PIAGET 1976b, S. 14). Dieses Postulat impliziert noch nicht die Konstruktion von Neuem.
- b) "Jedes Assimilationsschema ist gezwungen, sich an die Elemente zu akkommodieren, die es assimiliert, das heißt sich entsprechend ihren Besonderheiten zu verändern, ohne deshalb seine Kontinuität (also seine Geschlossenheit als Zyklus interdependenter Prozesse) oder sein früheres Assimilationsvermögen zu verlieren" (PIAGET 1976b, S. 15). Dieses Postulat drückt die Notwendigkeit eines Gleichgewichts zwischen der Assimilation und Akkommodation aus.

Mit diesen hier knapp dargestellten theoretischen Grundbegriffen PIAGETs können wesentliche Entwicklungsprozesse erfaßt und analysiert werden.

So definiert PIAGET (z.B. 1976a, S. 10f) Anpassung als Gleichgewicht zwischen den Wirkungen des Organismus auf die Umwelt und den Wirkungen der Umwelt auf den Organismus. Das Subjekt "erleidet" nicht passiv die Einwirkung der Umwelt, sondern verändert seinerseits die Umwelt, indem es ihr eine eigentümliche Struktur gibt. Das Subjekt assimiliert neue Objekte in seine vorhandenen Verhaltensschemata (als verfügbare, wiederholbare Handlungen), und akkommodiert diese Schemata andererseits den Umweltgegebenheiten, indem es seine Handlungen entsprechend verändert. In diesem Austauschprozeß läßt sich die Entwicklung als fortschreitende Ausdehnung der Distanzen und fortschreitende Komplikation der Bahnen zwischen Organismus (Subjekt) und Umwelt (Objekt) charakterisieren (PIAGET 1976a, S. 57). Die Schemata werden zunehmend (assimilatorisch) differenziert und (akkommodatorisch) wiederum integriert (PIAGET 1976a, S. 75; 1976b, S. 12).

Mit den Begriffen Assimilation und Akkommodation können Entwicklungsstufen als Phasen eines (labilen) Gleichgewichts bestimmt werden. Es können andererseits durch die Dominanz einer dieser Prozesse in bestimmten Entwicklungsstadien funktionale Charakterisierungen gegeben werden. Durch den Gleichgewichtsmangel zwischen Assimilation und Akkommodation während der ersten Kindheit ist das anschauliche Denken des Kindes immer auf die eigene Tätigkeit "zentriert", es ist insofern "egozentrisch" (PIAGET 1976a, S. 180, vgl. a. PIAGET 1972; 1973). Bestimmte Tätigkeiten lassen sich als vorwiegend assimilatorisch oder akkommodatorisch verstehen: z.B. das kindliche Spiel als Überwiegende Assimilation, die Nachahmung als Akkommodation (PIAGET 1975). Das (kindliche) Denken und Handeln wird damit nicht nur aktualgenetisch gesehen, sondern immer schon im Zusammenhang mit der Ontogenese, der Bedeutung des Handelns auf der jeweiligen Entwicklungsstufe für die gesamte Entwicklung.

Ohne näher inhaltlich auf die Entwicklungspsychologie PIAGETS eingehen zu wollen, sei noch kurz auf die Entwicklung der Selbstregulation hingewiesen. Dem mit der Entwicklung verlaufenden Selbstregulationsprozeß, dem Herstellen von neuen Gleichgewichten, setzt PIAGET quasi als kognitiven Endpunkt das formale Denken als Reflexion über Operationen, also Operieren mit Operationen (PIAGET 1976a, S. 168). Die sich jeweils entwickelnden höheren Systeme funktionieren als Regulatoren für die vorausgegangenen, entwicklungspsychologisch tiefer liegenden Regulierungen. Diese Entwicklung der Selbstregulierung steht in engem Zusammenhang mit der Reflexivität des Interessenhandelns.

Bevor im nächsten Abschnitt verschiedene Kritikpunkte an der Theorie PIAGETS erörtert werden, wollen wir kurz wesentliche Aussagen der Theorie PIAGETS zusammenfassen.

Jedes Handeln stellt sich für PIAGET (1976a, S. 6f) als Anpassung oder Wiederanpassung dar. Das Subjekt handelt nur, wenn das Gleichgewicht zwischen dem Organismus und der Umwelt gestört ist; die Handlung bezweckt die Wiederherstellung des Gleichgewichts. Dieser Austauschprozeß hat einen affektiven und einen kognitiven Aspekt: das Gefühl, die Werte geben dem Handeln die Zwecke, und liefern die notwendige Energie; das Erkennen gibt dem Handeln die Struktur. Das Handeln ist ein funktioneller Austauschprozeß zwischen dem Subjekt und den Gegenständen, wobei man die verschiedenen Verhaltensweisen in einer genetischen Aufeinanderfolge ordnen kann, "die auf den immer größeren räumlichen und zeitlichen Entfernungen basiert, die die von den immer komplexeren Austauschprozessen beschriebenen Bahnen charakterisieren" (PIAGET 1976a, S. 170). Die Entwicklung über verschiedene Stufen hinweg äußert sich so in der Gestalt der Handlung selbst und ihrer fortschreitenden Organisierung (PIAGET 1976a, S. 190).

5.1.2 Kritik am Entwicklungskonzept PIAGETS

Von verschiedensten Positionen liegen kritische Bemerkungen zur Entwicklungstheorie PIAGETS vor. Wir wollen uns hier vor allem mit kritischen Ansätzen auseinandersetzen, die sich auf das Äquilibrationsmodell beziehen und gleichzeitig die Theorie PIAGETS weiterzuentwickeln versuchen.

Einen solchen Versuch der Begründung eines eigenen entwicklungstheoretischen Konzepts aus der Kritik an PIAGET hat RIEGEL (1975, 1976) gemacht. Seine kritischen Vorwürfe gegenüber der Theorie PIAGETS lassen sich in drei wesentlichen Punkten zusammenfassen: (a) PIAGET betone die Gleichgewichtszustände und vernachlässige die Konflikt- und Krisenhaftigkeit der Entwicklung; (b) die Theorie PIAGETS widme sich kaum den sozialen Interaktionen; (c) die Umwelt werde ohne Eigenaktivität und Geschichte konstruiert. Als notwendige Erweiterung für die Entwicklungstheorie PIAGETS betrachtet RIEGEL eine letzte Entwicklungsstufe "dialektische Operation", "at which the individual, departing from any of the four stages proposed by PIAGET, is able to accept contradictions as the basis of all thought and to tolerate conflicting operations without equilibrating them under all circumstances" (RIEGEL 1975, S. 61). RIEGEL setzt so der Theorie PIAGETS eine "dialektische Entwicklungstheorie" entgegen.

Betrachtet man die Vorwürfe RIEGELS im einzelnen, so ist natürlich von der Position PIAGETS aus nicht zu bestreiten, daß er seine Entwicklungstheorie über "Gleichgewichtszustände" definiert. Wenn allerdings RIEGEL behauptet, für eine dialektische Entwicklungstheorie seien stabile Gleichgewichtsplateaus die Ausnahme, so gilt dies gleichermaßen für die Theorie PIAGETS. PIAGET sagt deutlich (z.B. 1974, S. 232), daß die Entwicklung als "Folge nicht-stabiler Zustände erscheint und daß sogar am Endpunkt genetischer Reihen die stabilen Zustände Ausnahmen bleiben". Das "Gleichgewicht" im Sinne PIAGETS hat v.a. theoretische Bedeutung, da über die Unterscheidung von (durchaus labilen) Gleichgewichten,

die in der Entwicklung erreicht werden, eine Differenzierung von unterschiedlichen Entwicklungsstufen getroffen werden kann. Der Äquilibrationsprozeß beinhaltet eine innere Notwendigkeit zu Konstruktionen und Übersteigungen, zu weiterer Differenzierung in neue Unterstrukturen oder Integrierung in umfassende Strukturen, zum Aufsuchen eines besseren, optimierten Gleichgewichts (PIAGET 1976b, S. 37). Die Kontroverse über die Bedeutung des "Gleichgewichts" erklärt sich damit, daß RIEGEL die eigentlich vornehmlich theoretische Relevanz des Äquilibriums bei PIAGET als Relevanz des Gleichgewichts in der Entwicklung interpretiert.

Mit diesem "Gleichgewichtsproblem" verknüpft ist notwendigerweise die Auffassung RIEGELS, daß als "letztes Äquilibrium" ein Stadium der "formalen Operationen" unzureichend ist und es eines offenen Stadiums "dialektischer Operationen" bedarf, das Widersprüche als Basis allen Denkens akzeptiert. Dies ist allerdings für PIAGET kein Problem: "Da das Gleichgewicht in der Wirklichkeit niemals vollständig erreicht wird, so bleibt außerdem noch die ideale Form zu betrachten, die es hätte, wenn es sich verwirklichen ließe. Dieses ideale Gleichgewicht wird von der Logik axiomatisch beschrieben" (PIAGET 1976a, S. 187). Da es bis jetzt noch nicht gelungen ist, eine formale Elaboration der dialektischen "Logik" zu erbringen, scheint für PIAGET (1976b, S. 21) der dialektische Widerspruch folglich ein Begriff psychogenetischer, soziogenetischer oder historischer Bedeutung zu sein, der nicht mit den operativen Strukturen zusammenhängt, die einen Zustand der Abgeschlossenheit anstreben. RIEGEL versteht den Begriff der Operation jedenfalls nicht so, wie ihn PIAGET definiert hat.

Nachdem gezeigt wurde, daß die Kritikpunkte RIEGELS, die sich auf das Äquilibrium und die Endstufe formaler Operationen beziehen, die Theorie PIAGETS nicht treffen, ist zu untersuchen, inwieweit der Vorwurf des eingeschränkten Interaktionskonzepts im Äquilibrationsmodell aufrechterhalten werden kann. Diese Kritik RIEGELS greifen z.B. auch HUBER & MANDL (1980) auf, wenn sie feststellen, daß PIAGET

die Individuum-Umwelt-Interaktion mit dem Balanceprinzip von Assimilation und Akkommodation nur intern (auf dem individuell-psychologischen Niveau) über Veränderungen beim Kind erfaßt. Ebenso enthält nach Ansicht OERTERS (1978a, S. 150) das Äquiliibrationsmodell keine echte Wechselwirkung, weil Akkommodation und Assimilation ausschließlich beim Individuum wirken.

Die Entwicklungstheorie PIAGETs weist nach Auffassung von RIEGEL (1975, S. 60) eine entscheidende Schwäche auf: "He explores the interaction of the child's operations with events at the outer-physical dimension but since these events occur in a haphazard manner and are not determined by individual-psychological or cultural-sociological action sequences, his interpretations too lack systematic, deterministic features".

Hier sind zur Klärung zunächst einige Differenzierungen erforderlich. PIAGET kann sicher nicht vorgeworfen werden, er sehe Entwicklung als wenig determinierten, ausschließlich durch Operationen des Kindes in Bezug auf eine physikalische Umwelt bestimmten Prozeß. Unterschätzt werden darf nicht die Bedeutung, die z.B. PIAGET der Sprache als gesellschaftlich vorgegebenem Zeichensystem für die Entwicklung zumißt; zu betonen ist auch der Determinismus der Entwicklung, der durch die in einer Situation beim Subjekt jeweils vorhandenen kognitiven Strukturen gegeben ist. Man darf den Vorwurf an PIAGET auch nicht unbedingt so formulieren, wie das RIEGEL (1975, S. 58) oder HUBER & MANDL (1980, S. 67) tun: die Umwelt wird, entsprechend der Theorie PIAGETs, nur reaktiv aus Anlaß der Behandlung durch das Individuum wirksam. Diese "Reaktivität" dürfte schwer zu bestreiten sein, wenn auch kognitive Aktivität als "Behandlung" verstanden wird, denn die Eigenheiten und Aktivitäten der Umwelt haben für das Subjekt jeweils nur soweit Bedeutung, als sie in der vom Subjekt kognitiv konstruierten "Umwelt" in bestimmter Weise enthalten sind. Wie SEILER (1978, S. 114) sagt, sind die Gegenstände der Umwelt, ihre Eigenschaften und Perspektiven dem Subjekt nicht unmittelbar gegeben, sondern nur durch die von ihm entwickelten kognitiven Strukturen hindurch. Insofern sind aber auch Aktionen und Reaktionen der Umwelt immer über die kognitiven Strukturen vermittelt und soweit auch über

das Äquilibrationsmodell konzipierbar. Die Aussage, daß PIAGET die Individuum-Umwelt-Interaktion auf einem individuell-psychologischen Niveau konzipiere (HUBER & MANDL), läßt sich so relativ schlecht mit der bloß reaktiven Wirksamkeit der Umwelt begründen. Daß jedoch diese Feststellung durchaus ihre Berechtigung hat, zeigt sich, wenn man sich einmal zwei Subjekte entsprechend der Entwicklungstheorie PIAGETs vorstellt, die in einer Situation "interagieren". Eine Erfassung dieser Interaktion mit der Theorie PIAGETs müßte sich darauf beschränken, die Subjekte voneinander unabhängig in ihrer jeweils "konstruierten" Welt zu analysieren; außerdem müßte man ein faktisches Handeln der einen oder anderen Seite jeweils erst voraussetzen. Es wird damit deutlich, daß PIAGET die Entwicklung vornehmlich aus der Perspektive des Subjekts versteht, was durchaus seine Berechtigung hat und zu aufschlußreichen Befunden führt, was aber da Grenzen hat, wo aufeinanderbezogenes Handelns erklärt werden soll. Die Theorie PIAGETs greift also da nur sehr schlecht bzw. ist sehr umständlich, wo wechselseitiges, aufeinanderbezogenes Denken und Handeln erklärt werden soll. In enger Beziehung zu diesem Manko der Theorie PIAGETs ist die Kritik von SIGEL & COCKING (1977) an PIAGET zu sehen, der nach ihrer Auffassung zwar die Bedeutung sozialer Faktoren für die kognitive Entwicklung anerkennt, aber keine Details über die Besonderheit einzelner sozialer Faktoren bereitstellt. Die Theorie PIAGETs spezifiziert die für die Entwicklung ausschlaggebenden exogenen Ereignisse und Faktoren zu wenig. Für ein pädagogisches Entwicklungskonzept ist jedoch die Kenntnis von äußeren Entwicklungsbedingungen von zentraler Bedeutung. Diese äußeren Ereignisse und Entwicklungsbedingungen müssen natürlich bezogen sein auf die bei PIAGET detailliert beschriebenen inneren Bedingungen und Ereignisse (kognitive Strukturen und Funktionen). SIGEL & COCKING haben, v.a. für den Bereich vorschulischer Entwicklung, einen Klassifikationsvorschlag für Umweltmerkmale und Umweltereignisse ausgearbeitet, mit dem der entwicklungsbestimmende Wechselwirkungsprozeß zwischen Individuum und Umwelt erfaßt werden soll. Wir werden später auf diesen Vorschlag eingehen und hier nur festhalten, daß die Theorie

PIAGETs v.a. unter pädagogisch-psychologischen Gesichtspunkten hinsichtlich der Spezifizierung äußerer Bedingungen der subjektiven Entwicklung unzulänglich ist.

Auf ein letztes, wesentliches Problem des Entwicklungskonzepts PIAGETs weist SEILERs Einwand gegen die Behauptung fast unbeschränkter Generalität kognitiver Strukturen. "Er (PIAGET, d.A.) übersieht nur zu leicht, daß er aus der Logik irgendeines von einigen Individuen in einem bestimmten Alter entwickelten Operationssystem oder mehrerer gleichartiger Operationssysteme ('Stufe der konkreten Operationen', 'Stufe der formalen Operationen') heraus theoretisch keine Voraussagen über die Generalität dieser Systeme machen kann. Er kann nicht sagen, für welche konkreten Situationen, Stimuli, Gegebenheiten, materiellen und inhaltlichen Bereiche sie gelten und ob ein bestimmtes Individuum oder eine Gruppe von Individuen in einer konkreten Situation damit operiert" (SEILER 1973, S. 17). Kognitive Strukturen eines Individuums sind zunächst spezifisch für bestimmte Gegenstände und Situationen und nur allmählich erfolgt in der Genese eine Generalisierung über diese ursprünglichen Gegenstände hinaus, wobei das jeweilige Generalitätsausmaß einer individuellen Struktur nur empirisch bestimmt werden kann (SEILER 1978, S. 124). Die der Theorie PIAGETs implizite Tendenz, entwickelte kognitive Strukturen auf andere Situationen und Gegenstände zu übertragen, ist infragezustellen. Das Entwicklungsmodell PIAGETs muß als Konzept für die Entwicklung bereichsspezifischer Strukturen angesehen werden; Generalisierungen über diesen Bereich hinaus bedürfen einer weiteren, empirisch abzusichernden genetischen Erklärung.

Unsere Diskussion von Kritiken am Entwicklungskonzept PIAGETs hat damit drei problematische Punkte hervorgebracht:

(a) das Äquilibrationsmodell vermag nicht vollständig die entwicklungsrelevanten Interaktionsprozesse zwischen Individuum und Umwelt zu erfassen; (b) die Theorie PIAGETs spezifiziert die "äußeren Bedingungen" des Entwicklungsprozesses zu wenig; (c) das Entwicklungsmodell PIAGETs behauptet eine Generalität kognitiver Strukturen, die so nicht haltbar erscheint.

5.1.3 Die Bedeutung des Entwicklungskonzepts PIAGETs für eine pädagogische Theorie der Interessenentwicklung

Am Anfang dieses Kapitels wurde die prinzipielle Verträglichkeit der Position PIAGETs mit der Interessentheorie auf einer allgemeinen Ebene festgestellt. Hier wollen wir nun kurz zeigen, wie die Interessenentwicklung in Anlehnung an PIAGET konzipiert werden könnte, wobei allerdings die oben genannten Mängel der Entwicklungstheorie PIAGETs nicht vergessen werden dürfen.

PIAGET betrachtet die Entwicklung als Austauschprozeß mit fortschreitender Ausdehnung der Distanzen und zunehmender Komplikation der Bahnen zwischen Subjekt und Objekt. Diese Vorstellung nun scheint recht gut mit dem Grundmodell interessenbegleiteten Handelns von SCHIEFELE (1980) vereinbar zu sein, das unterschiedlich komplexe Interessenhandlungen abtrennt. Wie bei der Diskussion dieses Modells erwähnt wurde, vollzieht sich die Komplexion v.a. im kognitiven Bereich, nämlich in der Reflexivität. Es werden auf unterschiedlichen Ebenen Beurteilungen und Bewertungen auf der Basis unterschiedlich komplexer Information getroffen. Insofern bietet sich für SCHIEFELES Differenzierung von Interessenhandlungen eine ontogenetische Interpretation an. Für die einzelnen Abstufungen von Reflexivität, Engagement und Interessenhandlungen müssen kognitive Strukturen mit einem bestimmten Differenziertheits- und Integriertheitsgrad hinsichtlich Objekt, Situation, Wertigkeit usw. als notwendig vorausgesetzt werden.

Wir postulieren damit für die Interessengenese, daß entwicklungspsychologisch Interessenhandlungen voneinander abgegrenzt werden können, die unterschiedlichen Strukturiertheitsgrad aufweisen und mit einer entsprechenden Differenziertheit und Integriertheit (bereichsspezifischer!) kognitiver Strukturen einhergehen. Wir postulieren weiterhin eine entwicklungspsychologische Sequenz in der Entwicklung der Strukturen und Handlungen, die durch zunehmende Komplexität gekennzeichnet ist. Wir behaupten allerdings nicht, daß ein Subjekt mit dem Erreichen eines Komplexitätsgrades in einem Bereich dort immer entsprechend komplex handeln muß. Auf der Grundlage des Entwicklungskonzepts

von PIAGET können wir also zunächst die Interessengenese beschreiben, indem wir kognitive und Handlungs-Strukturen beschreiben und nach ihrem Komplexitätsgrad anordnen.

Mit dem Begriffspaar Assimilation und Akkommodation können nun weitergehend Entwicklungen des Interessenhandelns zu einem bestimmten Zeitpunkt verfolgt werden. Interessenhandlungen bezogen auf ein Objekt können etwa im gleichen Schema bleiben, weitere Differenzierungen erfahren, oder aber sie können neu strukturiert werden. Solche Umstrukturierungen können dabei als cut-off für die Bestimmung unterschiedlicher Niveaus von Interessenhandlungen dienen.

Auf dem Hintergrund der Theorie PIAGETs kann damit eine Beschreibung und Klassifikation der Interessenentwicklung vorgenommen werden, soweit dabei die Bereichsspezifität kognitiver Strukturen beachtet wird. Die anderen genannten Problempunkte der Theorie PIAGETs fallen bei der Beschreibung nicht ins Gewicht. In Richtung auf einen Erklärungsansatz weitergehend, läßt sich im Anschluß an das Äquilibrationsmodell die Auffassung vertreten, daß die voranschreitende Entwicklung des Interessenhandelns Folge von Ungleichgewicht oder Konflikt ist und damit Anpassungsversuche des Subjekts darstellt. Mit dem Ansatz von PIAGET kann aber nicht hinreichend erklärt werden, warum dieses Ungleichgewicht aufgetreten ist und welche Bedingungen dafür verantwortlich sind. Hier fehlen Begrifflichkeiten für die äußeren Bedingungen und Umweltereignisse, die den Rahmen für die Selbstregulationsprozesse des Subjekts erfaßbar machen. Es zeigt sich, daß hier PIAGETs Entwicklungskonzept zu eng ist: es können zwar die Austauschprozesse zwischen Subjekt und Objekt bestimmt werden, nicht aber die äußeren Bedingungen, denen Subjekt und Objekt in der Interaktion unterliegen, und auch nicht die Wechselbeziehungen mit anderen Subjekten, die kontinuierlich die äußeren Bedingungen transformieren.

Die Entwicklungstheorie reicht also aus, um die Entwicklung interessengeleiteten Handelns zu beschreiben, über Strukturveränderungen im Handeln und im kognitiven System des Subjekts. Da die wesentlichen Strukturänderungen für interessengeleitetes

Handeln in den Reflexionsprozessen (die sich zwar auch im Engagement äußern) auszumachen sind, kann auch mit der "kognitiven" Entwicklungspsychologie PIAGETs die Interessenentwicklung beschrieben werden. PIAGETs Theorie bietet darüber hinaus Möglichkeiten der Abgrenzung und Klassifikation unterschiedlicher Interessenhandlungen. Die Theorie PIAGETs greift aber da zu kurz, wo nach Erklärungen der Interessenentwicklung gefragt wird. Diese Erklärungen, die Kenntnis der relevanten internalen und externalen Bedingungen für die Interessengenese, werden jedoch von einer sich als pädagogisch verstehenden Interessentheorie benötigt. Die Unterstützung und Förderung der Entwicklung interessegeleiteten Handelns verlangt Einwirkungen auf die relevanten Bedingungen der Interessengenese. Insofern ist die Theorie PIAGETs für eine entwicklungstheoretische Erweiterung der pädagogischen Interessentheorie zu einer pädagogischen Theorie der Interessenentwicklung unzureichend.

5.2 Die Entwicklungstheorie OERTERS

In der kritischen Auseinandersetzung mit der Theorie PIAGETs wurde auch der Vorwurf OERTERS an PIAGET, das Äquilibrationsmodell sei kein richtiges Wechselwirkungsmodell, erwähnt. Im folgenden soll die Entwicklungstheorie OERTERS, die einen bezüglich "Interaktion" weitergehenden Anspruch als PIAGET erhebt, kurz dargestellt und einer kritischen Analyse unterzogen und auf ihren möglichen Beitrag zur Konstruktion einer Theorie der Interessenentwicklung untersucht werden.

5.2.1 Entwicklung als Herstellung von "Isomorphie"

OERTER, DREHER & DREHER (1977) haben eine Sozialisations- und Entwicklungstheorie ausgearbeitet, die Entwicklung als Herstellung von "Isomorphie" versteht. Seither hat OERTER in einer Vielzahl von Publikationen (z.B. 1978a; 1978b; 1979a; 1979b) diese These immer wieder aufgegriffen und in verschiedenen Zusammenhängen diskutiert, wobei allerdings das Isomorphiekonzept leichte Modifikationen erfahren hat. Wir betrachten das Isomorphiekonzept als zentrales Entwicklungsmodell der Theorie OERTERS und wollen uns deshalb hauptsächlich mit diesem

Konzept beschäftigen.

Mit dem Isomorphieprinzip sollen die Beziehungen zwischen objektiver Welt (objektiver Struktur) und subjektiver Welt (subjektiver Struktur) erfaßt werden. Die objektive Struktur (OS) wird bei CETER u.a. (1977) noch durch die Teilstrukturen Natur, Kultur und Ökonomie und deren Wechselbeziehungen beschrieben; in neueren Veröffentlichungen (OETER 1979b) wird sie als die durch menschliches Handeln gebildete Umwelt definiert. "Sie stellt das Universum von vorhandenen (erzeugten) Gegenständen und der mit ihnen verknüpften Handlungsmöglichkeiten dar. Anders ausgedrückt, objektive Struktur ist die durch gesellschaftliches Handeln hergestellte Realität" (OETER 1979b, S. 18). Die subjektive Struktur (SS) wird wie die objektive Struktur als System von Elementen und Relationen bestimmt, wobei die Elemente und Relationen der subjektiven Struktur als korrespondierende Elemente und Relationen der objektiven Struktur aufgefaßt werden (OETER u.a. 1977, S. 16). Die subjektive Struktur stellt die Ordnung der Handlungsmöglichkeiten des konkreten Individuums dar. In Anlehnung an die Unterscheidung DÖRNERs wird diese Ordnung als System von Plänen und Operationen des Handelns, als "epistemische" und "heuristische" kognitive Struktur konzipiert (OETER 1979b, S. 18f).

Über die Beziehung zwischen objektiver und subjektiver Struktur wird nun ausgesagt (OETER u.a. 1977, S. 17), daß Isomorphie zwischen Teilen der subjektiven und objektiven Struktur besteht. "Isomorphie zwischen einer Menge von Elementen der OS und einer Menge von Elementen der SS besteht dann, wenn jedem Element der OS umkehrbar eindeutig ein Element der SS zuordbar ist" (OETER u.a. 1977, S. 17). Die Grundthese der Entwicklungstheorie OETERs besagt dann, daß die Entwicklung der subjektiven Struktur in Richtung auf Herstellung von Isomorphie zur objektiven Struktur verläuft. Die Herstellung von Isomorphie läuft weniger auf eine Strukturgleichheit in isolierten Bereichen, sondern eher auf eine Gleichheit der "Rahmenstruktur" hinaus.

Wichtig für die spätere Analyse ist, daß Isomorphie analog zum mathematischen Begriff als "dichotom" verstanden wird:

"Sie ist entweder vorhanden oder nicht vorhanden. Isomorphie zwischen SS und OS besteht also in der Ontogenese von Anfang an; die Entwicklung der SS besteht darin, daß einerseits Isomorphie auf immer höheren Ebenen erreicht wird, sich andererseits inhaltlich mehr und mehr konkretisiert (OERTER u.a. 1977, S. 18).

Eine etwas anders akzentuierte Darstellung der Entwicklung als Herstellung von Isomorphie gibt OERTER (1979b, S. 19f). Um überhaupt in der objektiven Struktur handlungsfähig zu sein, muß die subjektive Struktur des Individuums (hinsichtlich Repräsentation von Umwelt, Handlungsplänen und -strategien) ein homomorphes Abbild der objektiven Struktur sein. Umgekehrt wirkt sich das Handeln des Individuums - zumindest teilweise - verändernd auf die objektive Struktur aus. Tendenziell bestimmen diese Veränderungen die objektive Struktur als homomorphes Abbild der subjektiven Struktur. Beide Seiten gleichen sich einander an; die Isomorphie stellt sich damit als "Gleichgewichtsprinzip" dar, das die Wechselwirkung zwischen Individuum und Umwelt steuert. "Das Isomorphie-Prinzip verleiht dem umweltverändernden Einfluß des Individuums das gleiche Gewicht wie dem individuumändernden Einfluß der Umwelt" (OERTER 1979b, S. 20). Allerdings: "Die umkehrbar eindeutige Abbildung von objektiver und subjektiver Struktur muß für basale Bereiche gegeben sein, damit Individuen in einer bestimmten Kultur lebensfähig sind und damit die Kultur ihrerseits erhalten bleibt" (ebd.).

Bezüglich der Ergebnisse dieses Wechselwirkungsprozesses unterscheidet OERTER drei Wirkungsrichtungen: Angleichung der subjektiven an die objektive Struktur; Angleichung der objektiven an die subjektive Struktur; Einfluß eines verselbständigten Subsystems (OERTER 1979a, S. 146; 1979b, S. 21). Interessant ist hier vielleicht noch, wie OERTER (1979b, S. 22) den Unterschied zwischen seinem Isomorphie-Prinzip und Äquilibrationsmodell PIAGETs sieht. Nach seiner Auffassung gibt das Isomorphie-Prinzip zusätzlich die inhaltliche Richtung der Anpassung an und konzipiert eine "reale" Wechselwirkung.

Nachdem wir das Isomorphie-Prinzip OERTERS dargestellt haben, wollen wir noch die für die Entwicklungstheorie OERTERS wesentliche Unterscheidung von Ebenen des Gegenstandsbezugs, die für die Bestimmung von Isomorphie-Niveaus wichtig sind, wiedergeben. Hier ist jedoch darauf hinzuweisen, daß sich der Handlungsbegriff OERTERS, der sich am Tätigkeitskonzept LEONTJEWS orientiert, von dem von uns verwendeten ("psychologistischen") Handlungsbegriff unterscheidet. Während OERTER (z.B. 1979b, S. 8ff; 1979a, S. 138) die Gegenständlichkeit der Handlung als zentrales Bestimmungsstück betrachtet, haben wir Handlung selbst zunächst ohne ausdrücklichen Gegenstandsbezug definiert. Da Interesse als Subjekt-Objekt-Beziehung definiert wurde, kommt allerdings dem interessegeleiteten Handeln durchaus ein Gegenstandsbezug zu. Deshalb könnte OERTERS Unterscheidung von Ebenen des Gegenstandsbezugs für die entwicklungstheoretische Grundlegung des Interesseskonzepts Relevanz besitzen. OERTER (1979b, S. 24ff; vgl. 1978b, 1978c) unterscheidet drei Ebenen des Gegenstandsbezugs: Ungeschiedenheit von Subjekt und Objekt, Geschiedenheit von Subjekt und Objekt und abstrakter formaler Gegenstand. Bei der ersten Form des Gegenstandsbezugs sind Subjekt und Objekt insofern nicht voneinander geschieden, als die Gegenstände unmittelbar mit der Handlung verknüpft sind und ihre Bedeutung ausschließlich durch das handelnde Subjekt erhalten. Als beispielhaft für diesen Handlungsbezug nennt OERTER die einmalige Nutzung eines Gegenstands (z.B. Stein) als Werkzeug, der nur in diesem Zusammenhang als Handlungsgegenstand existiert und ausschließlich durch das Subjekt diese Realität zugesprochen bekommt.

Auf der zweiten Ebene des Gegenstandsbezugs erfolgt eine Trennung zwischen Subjekt und Objekt etwa dadurch, daß das Subjekt die gleiche Handlung mit demselben Gegenstand in zeitlichen Abständen wiederholt. Damit behält der Gegenstand seine Funktion auch außerhalb des Handlungsgebrauchs. Eine zweite Möglichkeit der Geschiedenheit von Subjekt und Objekt liegt dann vor, wenn verschiedene Subjekte diesen Gegenstand in gleichen Handlungskontexten verwenden. Der Gegenstand existiert dann in dieser Bedeutung unabhängig vom einzelnen Subjekt. Als Gegenstände

dieser Art betrachtet OERTER Gegenstände mit Gebrauchswert, aber auch gesellschaftliche Rollen, soziale Interaktionsregeln usw. Auf dieser Handlungsebene wird der Gegenstand erst zum Objekt, das dem Subjekt "entgegensteht".

Ein dritter Gegenstandsbezug bildet sich über die Anhäufung von Gegenständen und Gegenstandsbeziehungen: der abstrakte formale Gegenstand. Der Gegenstand erhält eine formale Struktur, der für die Handlung Bedeutung hat; nicht aber mehr der konkrete Gegenstand mit seinen Eigenschaften. Ein solcher Gegenstandsbezug liegt vor etwa beim kommerziellen Warentausch, "bei dem vom Gebrauchswert der Ware abgesehen werden muß und ihr Tauschwert als abstrakter Bezugspunkt entscheidend wird" (OERTER 1979b, S. 27f).

Die Entwicklung der subjektiven (wie auch der objektiven) Struktur, abgeleitet aus dem Prinzip des gegenständlichen Handelns, läßt sich nach OERTER (1979b, S. 35ff) als Wechsel dieser drei Ebenen des Gegenstandsbezugs (unter Annahme zahlreicher Zwischenniveaus) beschreiben. Für die Entwicklung als Herstellung von Isomorphie auf immer höheren Niveaus schließlich gibt OERTER (1979b, S. 38ff) drei Gruppen von Bedingungen bei der Individuum-Umwelt-Wechselwirkung an:

- das Handeln des Subjekts trifft auf neuartige Barrieren;
- die permanente Neuproduktion von Handlungen bzw. Gegenständen erhält Rückmeldungen von der Umwelt, wobei höheren Niveaus entsprechende Produktionen eher positiv, niedrigeren Niveaus entsprechende eher negativ bewertet werden;
- der gemeinsame Gegenstandsbezug von Sozialisand und Sozialisator wird neu definiert, der Sozialisand muß neue Handlungsbezüge herstellen und auf den Sozialisator abstimmen.

Soweit OERTERs Entwicklungskonzept; zu erwähnen ist noch, daß OERTER die Triftigkeit seines theoretischen Modells immer wieder durch Interpretation vorliegender empirischer Daten (z.B. 1978b) oder durch eigene Untersuchungen (1979c,d) abzustützen versucht.

5.2.2 Kritik am Entwicklungskonzept OERTERS

Für die kritische Diskussion der Entwicklungstheorie OERTERS lassen sich zwei Schwerpunkte setzen. Wir wollen zunächst das Isomorphiemodell einer Analyse unterziehen und uns dann mit der entwicklungstheoretischen Bedeutung der Unterscheidung von Ebenen des Gegenstandsbezugs befassen.

Bezüglich des Isomorphiebegriffs muß erst einmal festgestellt werden, daß dieser von OERTER verkürzt eingeführt wird. OERTER spricht von Isomorphie zwischen Strukturen, wenn jedem Element der objektiven Struktur umkehrbar eindeutig ein Element der subjektiven Struktur zuordbar ist (z.B. OERTER u.a. 1977). Isomorphie ist jedoch durch die eindeutige Abbildung von Elementen nicht ausreichend definiert. Um von Isomorphie zwischen Strukturen sprechen zu können, müssen die Strukturen relationentreue Abbildungen darstellen. Es ist also zu fordern, daß nicht nur jedem Element der objektiven Struktur, sondern auch jeder Relation zwischen Elementen in der objektiven Struktur, umkehrbar eindeutig ein Element bzw. eine Relation zwischen Elementen der subjektiven Struktur zugeordnet werden kann. Erst dann kann berechtigt von Isomorphie gesprochen werden. Wir wollen hier nur die Frage aufwerfen, inwieweit Isomorphie in diesem Sinn gleichermaßen als entwicklungstheoretisches Prinzip behauptet werden kann, ohne dieses Problem weiter zu erörtern.

Andere Schwierigkeiten ergeben sich mit dem Isomorphiekonzept bei entwicklungstheoretischer Anwendung aufgrund der Dichotomie des Isomorphiebegriffs, auf die OERTER u.a. (1977, S. 18) deutlich hinweisen: "Sie ist vorhanden oder nicht vorhanden". Isomorphie besteht nach OERTER bereits zu Anfang der Entwicklung und ist andererseits das Ziel der Entwicklung. Wenn der Begriff "Isomorphie" im oben gebrauchten Sinn verstanden wird, müßte bei Vorliegen von Isomorphie aus der subjektiven Struktur die objektive Struktur rekonstruiert werden können wie auch die subjektive Struktur aus der objektiven. Es gibt dann jedoch wenig Sinn, einerseits Isomorphie als Voraussetzung bzw. Ausgangspunkt der Entwicklung zu postulieren und andererseits Entwicklung als Herstellung von Isomorphie zu begreifen.

Auf dieses Dilemma führen einige Äußerungen von OERTER hin (siehe die einschlägigen Zitate in Abschnitt 5.2.1).

Nun differenziert OERTER insofern, als er Isomorphie nur für "Teilbereiche" der objektiven und subjektiven Struktur voraussetzt und Entwicklung als Konkretisierung und inhaltliche Ausfüllung, die über verschiedene Isomorphieniveaus läuft, bestimmt. Es ist hier allerdings unangebracht, von Isomorphie zu reden, da eine Strukturgleichheit in diesem Sinne nicht zu Beginn der Entwicklung vorliegt und auch keine Isomorphie-"Niveaus" angenommen werden können: entweder liegt Isomorphie zwischen subjektiver und objektiver Struktur vor, oder nicht. Behauptet werden kann, daß die Entwicklung zu einer Herstellung von Isomorphie zwischen subjektiver und objektiver Struktur tendiert. Zu Beginn der Entwicklung bzw. während bestimmter Entwicklungsstadien kann allenfalls eine "partielle Homomorphie" vorliegen. OERTER (1979b) bringt zwar den Homomorphiebegriff ein, spricht dann (S. 20) aber doch von Isomorphie als Voraussetzung für Isomorphieniveaus. Der Isomorphiebegriff sollte jedoch nur für die Angabe der Entwicklungsrichtung verwendet werden; im anderen Fall ist - um Mißverständnisse zu vermeiden - von "partieller Homomorphie" zu sprechen und auszugehen.

Nach dieser Begriffsklärung wollen wir auf ein erkenntnistheoretisches Problem hinweisen, das mit diesem "Isomorphiekonzept" zusammenhängt, nämlich der Frage, wie überhaupt Isomorphie bzw. Homomorphie von subjektiven und objektiven Strukturen festgestellt werden kann. Dieses Problem - das auch in den empirischen Studien OERTERS (1979c; 1979d) deutlich zutage tritt - ist darin zu sehen, daß der Wissenschaftler (bzw. ein anderer Beobachter, bzw. die "Gesellschaft") bestimmte Begriffe verwendet, um die objektive Struktur zu beschreiben. Diese Begriffe entstammen seiner subjektiven Struktur (bzw. ihrer Strukturen). Er wendet ebenso Begriffe (aus dieser subjektiven Struktur) an, um die subjektiven Strukturen von anderen Individuen zu beschreiben bzw. er versteht deren subjektive Strukturen mit eben diesem Begriffssystem. Nun stellt sich aber die Frage, ob die beobachtete Isomorphie (oder partielle Homomorphie)

nicht zwischen diesen Begriffen besteht. Isomorphie wäre dann ein Konstrukt dieser Begriffssysteme. Es kann jedenfalls nicht entschieden werden, ob tatsächlich "Isomorphie" zwischen "objektiven" und "subjektiven" Strukturen vorliegt, solange nicht zumindest die objektive Struktur auch objektiv bestimmt, d.h. subjektunabhängig gemessen wird. Sowohl für OERTERs Definition der "objektiven Struktur" wie für die Verwendung des Begriffs kann bestritten werden, daß eine solche objektive Bestimmung vorliegt. Insofern ist nicht auszuschließen, daß die Iso- bzw. Homomorphie nur als sprachliche Übereinstimmung besteht, d.h. Isomorphie liegt nur für die Begriffe vor, mit denen subjektive und objektive Strukturen beschrieben werden. Dies aber wäre ein trivialer Befund. Ergänzend sei noch gesagt, daß unklar bleibt, was eigentlich die Elemente und Relationen der objektiven und auch der subjektiven Struktur sind. Für die subjektiven Strukturen scheint es durch die Hinweise auf kognitive Strukturkonzepte klarer zu sein; wenig Information erhält man jedoch über Elemente und Relationen der "objektiven" Struktur. Angesichts dieses fragwürdigen Isomorphiebegriffs, der offenen Definitionen von objektiver und subjektiver Struktur, der Schwierigkeit der Isomorphiebestimmung unter erkenntnistheoretischen oder auch empirischen Aspekten, dürfte es problematisch sein, eine Entwicklungstheorie mit einem derartig unterbestimmten Isomorphieprinzip als zentralem Konzept begründen zu wollen.

Wenden wir uns nun den Unterscheidungen von Gegenstandsbezügen im Rahmen der Entwicklungstheorie OERTERs zu. Hier stellt sich zunächst das Problem der Abgrenzbarkeit der einzelnen Ebenen. Nehmen wir an, ein Schüler steht vor dem Abitur. Er will ein Numerus-Clausus-Fach studieren, ist "leistungsmotiviert" und bringt aber auch bestimmten Unterrichtsgegenständen, die in der Prüfung abgefragt werden, ein "persönliches" Interesse entgegen. Die Leistungsorientierung verweist auf abstrakten Gegenstandsbezug; da das Abitur nicht nur für diesen Schüler Gebrauchswert hat, haben wir die zweite Ebene der Geschiedenheit von Subjekt und Objekt; mit der sehr persönlichen Beziehung zu einzelnen Unterrichtsgegenständen haben wir vielleicht

sogar die Ebene der Ungeschiedenheit von Subjekt und Objekt (z.B. Kunsterziehung als Leistungsfach). Gezeigt werden soll mit diesem Beispiel dreierlei:

- a) für ein- und denselben Handlungskontext können Gegenstandsbezüge auf verschiedenen Ebenen vorliegen;
- b) es kann auf keine Dominanz einer dieser Bezüge entschieden werden;
- c) je nach der Interpretation und Wahl der Handlungseinheit liegt ein- und derselbe Gegenstandsbezug auf verschiedenen Ebenen (Abitur als Gebrauchswert für das Studium kann wieder unter abstraktem Gegenstandsbezug über angestrebten Oberzielen stehen).

Die von OERTER unterschiedenen Gegenstandsbezüge können also nicht eindeutig voneinander abgegrenzt werden, sie sind nicht unabhängig und können in Kombinationen auftreten. Es kann deshalb mit diesen Gegenstandsbezügen auch nicht das geleistet werden, was entwicklungstheoretisch notwendig wäre, nämlich eine hierarchische oder sequentielle Anordnung. Diese Nicht-Ordenbarkeit begründet sich nicht nur mit der mangelhaften Abgrenzbarkeit. Für keinen der Gegenstandsbezüge kann behauptet werden, daß er logisch bzw. entwicklungspsychologisch eine notwendige Voraussetzung für einen anderen Gegenstandsbezug darstellt. Die Handlungsbezüge lassen sich in keine hierarchische Ordnung bringen. Es kann aber auch keine sequentielle Ordnung gebildet werden, in der Art, daß typischerweise zu durchlaufende Entwicklungssequenzen für diese Gegenstandsbezüge postuliert werden. Dies ergibt sich z.B. daraus, daß bestimmte Gegenstandsbezüge in der Entwicklung auf derselben Ebene bleiben. Das heißt, diese Gegenstandsbezüge des Handelns lassen sich entwicklungspsychologisch nicht interpretieren, weil für sie keine eindeutige Entwicklungsstruktur behauptet bzw. eine solche Struktur nicht aufrechterhalten werden kann.

Diese Kritik am Entwicklungskonzept OERTERs zusammenfassend ist festzustellen, daß das Isomorphie-Prinzip in der augenblicklichen Explikation eine Anzahl von wesentlichen, ungelösten Problemen mit sich bringt, die es nicht ratsam erscheinen

lassen, das Isomorphiekonzept ins Zentrum einer Entwicklungstheorie zu stellen. Gezeigt wurde darüber hinaus, daß die Unterscheidung von Gegenstandsbezügen des Handelns keine adäquate entwicklungstheoretische Interpretation zuläßt.

5.2.3 Die Bedeutung der Entwicklungstheorie OERTERS für eine pädagogische Theorie der Interessenentwicklung

Aus dieser Kritik an der Entwicklungstheorie OERTERS ergeben sich wesentliche Einschränkungen für eine entwicklungstheoretische Erweiterung des Interessenkonzepts durch eine Einbeziehung der Theorie OERTERS.

Das entwicklungstheoretische Konzept der Wechselwirkung zwischen Individuum und Umwelt steht und fällt mit dem Isomorphie-Prinzip. Es kann zwar vermutlich die These aufrechterhalten bleiben, daß die Entwicklung in Richtung auf eine Herstellung von Isomorphie zwischen subjektiver und objektiver Struktur verläuft, wobei aber unklar bleibt, was "Isomorphie" und "objektive Struktur" genauer heißt. Es handelt sich damit eher um eine intuitive Vorstellung von Entwicklung als um eine Theorie.

Abgesehen von diesen Grundproblemen ist es schwierig, die Interessenentwicklung ausgehend von einer "partiellen Homomorphie" zwischen subjektiver (kognitiver) Struktur und objektiver Struktur als zunehmende "Isomorphieherstellung" zu konzipieren. Hier müßte das Interessenkonzept weitgehend entsprechend der OERTERSchen Terminologie transformiert werden, müßten "objektive" Interessenteilbereiche und subjektive, homomorphe Teilstrukturen als Ausgangsbasis bestimmt werden. Das theoretische Grundkonzept müßte modifiziert werden, was angesichts der immanenten Probleme der Theorie OERTERS kaum zu leisten ist.

Die Differenzen liegen auch, wie bereits erwähnt, im handlungstheoretischen Konzept. Hier bietet die Theorie OERTERS mit der Differenzierung von Gegenstandsbezügen kein Modell für die Klassifikation von Gegenstandsebenen interessegeleiteten Handelns, die entwicklungstheoretisch ergiebig wäre. Da die Unterscheidungen OERTERS Abgrenzungsprobleme mit sich bringen, hel-

fen sie auch nicht für eine allgemeine Differenzierung von Interessenhandlungen. Ein Problem der von OERTER vorgeschlagenen Niveaus des Gegenstandsbezugs ist außerdem darin zu sehen, daß die höchste Stufe des Handelns - Übertragen auf den Inhaltsbereich von "Motivationstheorien" - abstraktes, z.B. leistungsmotiviertes Handeln repräsentieren würde; interessegeleitetes Handeln dagegen zwischen dem ersten und zweiten Niveau lokalisiert wäre. Von daher hätte es auch wenig Sinn, diese Unterscheidung für eine Theorie der Interessengenese zu übernehmen.

Während damit deutlich wird, daß die Grundkonzeption OERTERS nicht als entwicklungstheoretische Basis für eine Theorie der Interessenentwicklung herangezogen werden kann, dürften jedoch andere Differenzierungen OERTERS durchaus hilfreich sein für dieses Anliegen.

Wichtige Hinweise für eine Interessengenestheorie beinhalten z.B. die Unterscheidungen von Angleichungsformen in der Individuum-Umwelt-Auseinandersetzung: Angleichung der subjektiven an die objektive Struktur; Angleichung der objektiven an die subjektive Struktur; Einfluß eines vergesellschaftlichten Subsystems. Diese Kategorien können bei der Konstruktion eines Entwicklungsmodells berücksichtigt werden.

Unter pädagogischem Aspekt Bedeutung gewinnen die von OERTER unterschiedenen Bedingungen für die Individuum-Umwelt-Wechselwirkung, da sie Bedingungsgruppen abgrenzen, die für Ansätze zur Erklärung der Interessenentwicklung wichtig sein können.

Der Wert der Entwicklungstheorie OERTERS für die pädagogische Interessentheorie ist also vornehmlich darin zu sehen, daß bestimmte Grundvorstellungen von Entwicklung als Wechselwirkungsprozeß zwischen Individuum und Umwelt definiert werden, die zwar kein theoretisches Modell begründen können, aber Anhaltspunkte geben, welchen Ansprüchen eine Entwicklungstheorie gerecht werden muß. Daneben enthält OERTERS Konzept Differenzierungen, die man aufgreifen sollte, wenn eine Theorie der Interessengenese ausgearbeitet werden soll.

5.3 Ansätze eines Entwicklungskonzepts für die pädagogische Interessentheorie

In der vorausgegangenen Analyse der Entwicklungstheorien von PIAGET und OERTER hat sich gezeigt, daß für die Ansprüche der pädagogischen Interessentheorie PIAGETs Wechselwirkungskonzept zu eng und für pädagogisch relevante Erklärungen unzureichend, OERTERs Isomorphiemodell dagegen zu unbestimmt ist. Eine einfache Erweiterung der pädagogischen Interessentheorie zu einer pädagogischen Theorie der Interessengenese durch Zugrundlegung einer dieser Entwicklungstheorien schließt sich damit aus. Es bleibt so nur die Möglichkeit, wichtige Aussagen dieser Entwicklungstheorien (unter Berücksichtigung auch ihres theoretischen Stellenwerts) zu übernehmen, um ein entwicklungstheoretisches Rahmenkonzept für eine Theorie der Interessengenese zu skizzieren, das dann - v.a. auf empirischer Grundlage - ausdifferenziert und abgesichert werden muß. In diesem Kapitel werden Möglichkeiten der Beschreibung und Erklärung der Interessenentwicklung durch Zugrundelegen der diskutierten Entwicklungstheorien und verschiedener Ansätze, die die behandelten Entwicklungstheorien teilweise modifiziert haben, erörtert.

5.3.1 Ansatzpunkte für eine Beschreibung der Interessenentwicklung

Für eine Beschreibung der Interessenentwicklung, die zentral am Individuum verfolgt wird, kann - wie schon vorhin erörtert - die Entwicklungstheorie PIAGETs als ausreichend betrachtet werden. Mit dem Begriffssystem PIAGETs läßt sich die Interessenentwicklung als zunehmende Differenzierung und Integrierung kognitiver Strukturen, als zunehmende Komplexität der Handlungs- und Austauschprozesse zwischen Subjekt und Objekt bestimmen. Dabei können Klassifikationen sich entwickelnder Interessenhandlungen erstellt werden.

Von wesentlicher Bedeutung für die Interessentheorie ist dabei, kognitive Strukturen nicht als formale Organisationssysteme zu verstehen. Das gegenstandsbezogene Interessenhandeln kann entwicklungspsychologisch nur dann adäquat verfolgt werden, wenn

die entsprechenden Inhalte der kognitiven Strukturen erfaßt werden. Für eine Interessentheorie steht damit der "semantische" Aspekt kognitiver Strukturen im Mittelpunkt. Die von SEILER kritisierte Tendenz PIAGETs, kognitive Strukturen zu generalisieren, ist zum großen Teil eine Folge der Betrachtung kognitiver Strukturen als "formale Systeme". Neuere Theorien kognitiver Repräsentation rücken demgegenüber den semantischen Aspekt in den Vordergrund (z.B. KINTSCH 1974), dem auch psychologisch gesehen größeres Gewicht zukommt (BREDEKAMP & WIPPICH 1977, S. 117). Eine entwicklungsorientierte Theorie der semantischen Repräsentation hat SALTZ mit seinem Modell des "kognitiven Raums" vorgeschlagen (z.B. SALTZ 1971; SALTZ, DUNIN-MARKIEWICZ & DUNIN 1975; SALTZ & JOHNSON 1977). Allerdings handelt es sich hier um eine relativ "statische" Theorie, die v.a. auch die Wechselwirkungen zwischen Subjekt und Objekt zu wenig berücksichtigt. Demgegenüber bietet etwa eine Informationsverarbeitungstheorie wie die des "script processing" (ABELSON 1976; SCHANK & ABELSON 1977), die sich auf die Inhalte von Kognitionen in ihrer Situationsbezogenheit konzentriert, mehr Anhaltspunkte für die Konzeptualisierung kognitiver Strukturen des Interessenhandelns. Hier fehlt es bis jetzt jedoch noch an einer entwicklungspsychologischen Elaboration. Die theoretischen Vorstellungen über kognitive Strukturen, die SEILER (1978) in Anlehnung an PIAGET ausführt, entsprechen sowohl von der Inhaltsbezogenheit wie von den entwicklungstheoretischen Grundvorstellungen am ehesten den Ansprüchen, die eine Interessengenesetheorie erheben müßte. Kognitive Strukturen im Sinne von SEILER (1978, S. 115) sind relativ überdauernde, in sich geschlossene, interferenzresistente Tätigkeits- oder Reaktionsmuster, die der erkennenden Umweltbewältigung dienen, durch Differenzierung und Integration schon vorhandener Strukturen entwickelt werden und vom Subjekt in vergleichbaren Situationen unbewußt oder willentlich, zufällig oder systematisch neu aktiviert werden können. Kognitive Strukturen sind bereichs-spezifisch für bestimmte Gegenstände und Situationen (S. 124). SEILER versteht (S. 120f) kognitive Strukturen als dynamische Vorgänge, als Handlungen, Wahrnehmungen,

Tätigkeiten, Vorstellungen, Denkopoperationen usw.; entsprechend sind Wissensstrukturen abgelagerte und wieder aktivierbare, zu Systemen verdichtete, innere Handlungen und Operationen. Kognitive Strukturen haben eine bestimmte affektive oder emotionale Qualität, eine jeweils eigene emotionale Färbung (S. 122). Für Interesse ist wichtig, daß die kognitiven Strukturen für bestimmte Gegenstandsbereiche "Anhäufungen" aufweisen. Legt man diese Vorstellung von kognitiver Struktur einem entwicklungstheoretischen Konzept wie dem PIAGETs zugrunde, wird zunehmend deutlich, wie die Interessengenese mit einem solchen Modell beschrieben werden kann: mit der "Anhäufung" kognitiver Strukturen in bestimmten Gegenstandsbereichen, mit Veränderungen der kognitiven Systeme in ihrer "Strukturiertheit" (Differenziertheit und Integriertheit), mit Veränderungen der emotionalen Färbung, mit der Entwicklung übergeordneter Struktursysteme (Reflexionsstufen, "Bewußtheit" von Interesse). Ausgehend von PIAGETs Begriff des Äquilibriums können dabei entwicklungspsychologische Abstufungen von Interesse bzw. Interessenhandeln getroffen und klassifiziert werden.

Als Grundprozesse der Entwicklung nennt SEILER Konflikt, Differenzierung und Integration. Die Begriffe Differenzierung und Integration wollen wir hier als Beschreibungskonzepte für die Interessenentwicklung verwenden. Der Begriff des "Konflikts" zielt auf einen Erklärungsansatz ab, wobei jedoch seine pädagogische Relevanz zu klären ist.

5.3.2 Ansatzpunkte für pädagogisch orientierte Erklärungen der Interessenentwicklung

Die Genese kognitiver Strukturen schildert SEILER (1978, S. 125) als Aktivierung senso-motorischer oder begrifflicher Strukturen in der Auseinandersetzung mit einem Gegenstand oder einer Problemsituation, wobei vom Subjekt angelegte Strukturen auf Anhieb oft nicht "passen". Das Subjekt schafft sich sozusagen selbst eine Problemsituation, einen kognitiven Konflikt mit aktivierender Wirkung. Die zunächst angelegte Struktur stellt ein Zielschema dar, zu dessen Erreichung vorhandene Strukturen (z.B. Begriffe, Operationen, Tätigkeiten) aktiviert, abgeändert

und allmählich mit dem Zielschema zu einer neuen Struktur integriert werden. Dieses Entwicklungskonzept unterscheidet sich eigentlich kaum vom Äquilibrationsmodell PIAGETs, dem - wie bereits erörtert wurde - allerdings nur wenig pädagogisch relevante Informationen über Bedingungen der Entwicklung und Einflußmöglichkeiten entnommen werden können. SEILERS Konzept nun beinhaltet zumindest drei Aussagen, die für eine "pädagogische Entwicklungstheorie" wichtig sind:

- a) Der Nachahmung kommt in der kognitiven Entwicklung eine hervorragende Bedeutung zu, weil sich die kognitive Entwicklung in sozialen Austauschprozessen vollzieht und an übernommenen Zielen orientiert und weil das Individuum übergeordnete Steuerungsstrategien zur systematischen Imitation von Modellverhalten in bestimmten Bereichen entwickeln kann (SEILER 1978, S. 127);
- b) Soziale Beeinflussung kann nur dann Erfolg haben, wenn sie an die vorhandenen Struktursysteme anknüpft und durch eine angemessene Dosierung und Steuerung von Konflikten den genetischen Aufbauprozess vorantreibt und in seiner Richtung bestimmt (SEILER, S. 131);
- c) Umweltkomplexität alleine bedingt nicht die Entwicklung kognitiver Komplexität, da die Umweltkomplexität für das Subjekt nur soweit existiert, als es diese wahrnehmen bzw. konstituieren kann. Das Subjekt wird also nur durch solche Einwirkungen angeregt, die nicht zu große Diskrepanz zu den strukturellen Möglichkeiten des Subjekts aufweisen (SEILER, S. 137).

Über Bedingungen der Genese kognitiver Strukturen oder auch der Interessenentwicklung kann damit festgestellt werden, daß dem Anregungsgehalt der Umwelt, sozialer Beeinflussungen und Interventionen, dem Modellverhalten große Bedeutung für die Entwicklung zukommt, ausschlaggebend aber jeweils die "Passung" mit den subjektiv entwickelten Strukturen ist.

Auf dieser Basis könnten bereits auch allgemeine Hinweise für eine Interessenförderung gegeben werden: es bedarf eines breit gefächerten Anregungs- und Anforderungspotentials (vgl. SEILER 1978, S. 138); Modellverhalten und Nachahmung sind wichtig wie

auch das Spiel, wenn man an das assimilatorische Gegenstück zur akkommodatorischen Imitation denkt (PIAGET 1975); Fördermaßnahmen müssen auf die vorliegenden kognitiven Strukturen bezogen sein, und nicht die individuellen Möglichkeiten übersteigende Anforderungen stellen.

Will man nun jedoch genauere Auskunft über die Bedingungen der Entwicklung kognitiver Strukturen und, analog dazu, der Interessenentwicklung, reicht dieses Erklärungsmodell nicht mehr aus. Als zentrale Frage stellt sich, welche Bedingungen für die Entstehung von "Konflikt" im einzelnen verantwortlich sind und v.a. auch, welche dieser Bedingungen die Konfliktlösung steuern.

OERTER (1979b) hat zwischen drei Bedingungen der Entwicklung in der Individuum-Umwelt-Auseinandersetzung unterschieden: (a) das Handeln des Subjekts stößt auf Barrieren; (b) es erfolgen Rückmeldungen von der Umwelt; (c) Gegenstandsbezüge werden neu definiert. Zu klären wäre, wie solche Barrieren oder Rückmeldungen im Detail bestimmt werden können, womit wir dann genauere Informationen über "äußere" Bedingungen der Entwicklung erhalten würden. Als Vorschlag, wie die Entwicklungsbedingungen möglicherweise spezifiziert werden können, ist die Theorie SIGELs zu sehen.

SIGEL (1970; 1977; SIGEL & COCKING 1977; SIGEL & SAUNDERS 1977) hat versucht, für einen bestimmten Entwicklungsabschnitt (Altersbereich ca. 2-6 Jahre) Entwicklungsbedingungen zu spezifizieren und darauf bezogene pädagogische Interventionsmaßnahmen zu konstruieren. SIGEL will damit die Entwicklungstheorie PIAGETs die sozial-interaktiven Komponenten betreffend erweitern. Seine Theorie konzentriert sich auf die Entwicklung von Repräsentationen bzw. repräsentationaler Kompetenz bei Kindern. "Representations are adaptive modes eventuating in transformations and organization of experiences, resulting in mental representations that form guides for future behavior" (SIGEL & COCKING 1977, S. 3) - und damit den "kognitiven Strukturen" durchaus gleichzusetzen. Unter Berücksichtigung der Einschränkung des Altersbereichs bietet seine Theorie Konstrukte, die Bedingungen des Entwicklungsprozesses genauer erfaßbar machen

als die allgemeinere Theorie PIAGETs, von der SIGEL ausgeht. Das zentrale Konstrukt zur Erfassung der Entwicklungsbedingungen ist das der Distanzierung. Mit diesem Konstrukt werden Ereignisse und Verhaltensweisen der Umwelt bezeichnet, die zeitlich und/oder räumliche und/oder psychologische Distanz zwischen Subjekt und Objekt schaffen (SIGEL 1970, S. 111f). Distanzierungen können sowohl von sozialen wie physikalischen Ereignissen ausgehen, können unter formalen (Inhalt, syntaktische Struktur) und funktionalen Gesichtspunkten klassifiziert werden. Die Art der Distanzierung wird determiniert durch soziokulturelle und idiosynkratische Merkmale der Interaktionsteilnehmer, sowie durch situationale Faktoren (SIGEL & COCKING 1977, S. 4ff). Für den Vorschulaltersbereich hat SIGEL (1977; SIGEL & SAUNDERS 1977) Klassifikationssysteme und Listen für Distanzierungen bzw. Distanzierungsstrategien vorgelegt. Wesentlich ist, daß die Distanzierungen mentale Operationen auslösen und das Kind aktivieren. Sie produzieren Diskrepanz. Diesem Diskrepanzkonzept liegt die Annahme zugrunde (SIGEL & COCKING 1977, S. 13), daß der Organismus dazu tendiert, durch Handeln und Selbstregulationsmechanismen Ambiguität und Ungewißheit zu reduzieren; eine ähnliche "biologische" Annahme macht ja auch PIAGET (z.B. 1967) oder, von einer anderen theoretischen Position aus, BERLYNE (1967; 1974). Die Diskrepanzen können in Abhängigkeit von Entwicklungsstand, Situation und Gegenstand durch Aktivitäten des Individuums aufgelöst werden, z.B. durch Exploration im Sinne der "Neugier"-Theorien (z.B. DAY, BERLYNE & HUNT 1971; KRIEGER 1976; KELLER & VOSS 1976), durch Assimilations- und Akkommodationsprozesse (PIAGET) oder durch Bildung bzw. Veränderung von Repräsentationen (SIGEL 1977).

Als letztes Konstrukt zur Charakterisierung des Entwicklungs-Interaktions-Prozesses führen SIGEL & COCKING (1977, S. 17ff) in Anlehnung an Vorstellungen WOZNIAKs (1975) Dialektik³⁾ ein.

3) Die Problematik des "Dialektik"-Konstrukts bei RIEGEL (1975) wurde bereits angesprochen (Abschnitt 5.1.2). Hier wird dieses Konstrukt in einem anderen Zusammenhang gebraucht.

Das Individuum steht in einer dialektischen Beziehung zur Welt und muß Widersprüche im Verhalten von Objekten und Individuen lösen; es muß diese Objekte und Personen bei der Bildung seiner "Konstrukte" einbeziehen. Das Ergebnis dieser dialektischen Beziehung ist das "personale Konstrukt", das als Richtkonzept dient - eine Abbildung der individuellen Konzeption der Wirklichkeit.

Mit diesem Konstrukt "Distanzierung" werden also Umweltgegebenheiten und -ereignisse wie Handlungen von Interaktionspartnern erfaßt, die sich auf die subjektiven Prozesse der Konstitution von "Wirklichkeit", der Selbstregulation auswirken und diese steuern. Das Konstrukt der Distanzierung stellt für das Verständnis der Individuum-Umwelt-Wechselwirkung (zumindest in diesem Entwicklungsabschnitt) ein wichtiges Bindeglied dar, das "äußere" Bedingungen der Selbstregulation für das Gelingen der Diskrepanzauflösung spezifiziert. Externale Ereignisse, z.B. auch pädagogische Maßnahmen, lassen sich danach klassifizieren, inwieweit sie Distanz zwischen Subjekt und Objekt schaffen und damit zum einen aktivierende Diskrepanz schaffen, zum anderen dem Subjekt Spielraum geben für mentale Operationen, Explorationen, neue Zugangsweisen usw.

Es muß allerdings nochmals betont werden, daß dieses Distanzierungskonstrukt nur für einen bestimmten Altersbereich konzipiert, empirisch abgesichert und auch pädagogisch erprobt wurde. Vermutlich kann es so nicht auf die gesamte kognitive Entwicklung übertragen werden; auf jeden Fall müßte für verschiedene Entwicklungsstufen geklärt werden, was jeweils als Distanzierung "funktioniert". Die Distanzierungen bedürfen also einer entwicklungsspezifischen inhaltlichen Füllung.

Nachdem oben dafür plädiert wurde, die Interessenentwicklung als Genese spezifischer kognitiver Strukturen zu beschreiben, erhalten wir nun als Ansatzpunkt für die Erklärung der Interessengenese in einem bestimmten Altersabschnitt die distanz-schaffenden Umweltbedingungen. Für die pädagogische Absicht des Interessenkonzepts ist wichtig, daß bestimmte Ereignisse und Handlungsweisen in diesem Alter "Distanz" schaffen; daß entsprechende Distanzierungsstrategien eingesetzt werden können,

um in der Subjekt-Objekt-Relation wohldosierte Diskrepanz auszulösen, die für die Ausdifferenzierung und Weiterentwicklung von Subjekt-Objekt-Beziehungen förderlich ist.

Behauptet werden soll nicht, daß nun mit der Erweiterung des Entwicklungsmodells PIAGETs oder auch SEILERS durch ein Distanzierungskonstrukt schon eine adäquate und ausreichende Erklärung der Interessenentwicklung geleistet werden kann. Es ging vornehmlich darum, eine Möglichkeit der pädagogisch fruchtbaren Erklärung im Rahmen einer an PIAGET angelehnten Entwicklungstheorie zu zeigen. Erforderlich ist freilich eine weitere Bestimmung der für die Interessenentwicklung ausschlaggebenden Bedingungen. Diese Spezifizierung von entwicklungsrelevanten Bedingungen, die Erklärungswert besitzen und pädagogisch gestaltet werden können, kann jedoch sicherlich nicht mehr ohne empirische Befunde weitergetrieben werden.

5.3.3 Fazit der entwicklungstheoretischen Analyse

Die nähere Untersuchung der komplexen Entwicklungstheorien PIAGETs und OERTERS, die eine deutliche Affinität zum Interessenkonzept aufweisen, hat erbracht, daß keiner dieser Ansätze ausreicht, um die pädagogische Interessentheorie auf eine entwicklungstheoretische Basis zu stellen.

Unter Vornahme verschiedener Modifikationen und Spezifizierungen kann die Entwicklungstheorie PIAGETs für eine Beschreibung der Interessenentwicklung herangezogen werden. Damit liegt die mögliche entwicklungstheoretische Erweiterung der pädagogischen Interessentheorie auf derselben Ebene wie das Interessenkonzept (z.B. SCHIEFELE 1980) selbst, das bisher auch nur für Beschreibungs-, Klassifikations- und Abgrenzungszwecke ausreichend bestimmt ist. Insofern ist das Ergebnis dieser entwicklungstheoretischen Analyse angesichts des Standes an konzeptueller Ausarbeitung als durchaus befriedigend einzustufen. Es war jedoch wichtig zu zeigen, daß eine an PIAGET orientierte entwicklungstheoretische Grundlegung der Interessentheorie keine Sackgasse für das weitergehende Anliegen einer pädagogisch relevanten Erklärung darstellt, sondern daß durchaus

Chancen für eine weitergehende Explikation bestehen. Auch wenn die hier vorgenommene Skizzierung einer entwicklungstheoretischen Position nicht das gesamte Wechselwirkungsgeschehen in seiner Bedingtheit zu erfassen erlaubt, handelt es sich nach unserem Ermessen angesichts des Mangels an konsistenten und umfassenden Entwicklungstheorien um die im Augenblick einzig mögliche Vorgehensweise.

Eine weitere Ausarbeitung sowohl der theoretischen wie der entwicklungstheoretischen Grundlagen der pädagogischen Interessentheorie kann jetzt sinnvoll nur durch "Eintreten" in die Empirie geleistet werden. Das nächste Kapitel dieser Arbeit beschäftigt sich mit dafür erforderlichen und möglichen Vorgehensweisen.

6. Methodologische Vorarbeiten für eine pädagogische Theorie der Interessenentwicklung

In den vorausgegangenen Kapiteln wurden zunächst metatheoretische Überlegungen angestellt, die eine Klärung der Eigenarten, Ansprüche und Konsequenzen einer "pädagogischen Theorie" herbeiführen sollten. Auf der Basis der dabei entwickelten Vorstellung der wissenschaftstheoretischen Besonderheiten einer "pädagogischen Interessentheorie" haben wir dann, ausgehend von einem handlungstheoretischen Rahmenkonzept, "Bestimmungstücke" für Interesse festgelegt, mit denen Interessenhandeln von anderen Handlungstypen abgegrenzt, aber auch unterschiedliche Interessenhandlungen differenziert und klassifiziert werden können. Im Anschluß daran werden Ansatzpunkte für eine entwicklungstheoretische Erweiterung des Interessenkonzepts herausgearbeitet, die zumindest für eine Beschreibung der Interessenentwicklung ausreichen dürften.

Die bisherigen Ausführungen lagen auf einer Ebene der Begriffsbestimmung oder der theoretischen Analyse. Diese erste Phase der Theoriebildung mußte zwangsläufig "theoretisch" bleiben. Nach diesem Stadium theoretischer Klärungen erscheint es jetzt erst zweckmäßig und sinnvoll, einen direkten Bezug zur Empirie herzustellen.

Für die weitere Vorgehensweise sind nun verschiedene Möglichkeiten denkbar. Man könnte etwa versuchen, die Bestimmungstücke noch genauer zu beschreiben und zwar so weit, bis empirisch beobachtbare Merkmale von Interesse vorliegen. Das Interessenkonzept wäre also zu operationalisieren; dann könnten Untersuchungen über Zusammenhänge, Bedingungen, Entwicklungen usw. angestellt werden. Eine solche, streng deduktive Vorgehensweise scheint uns jedoch für die Interessenforschung nicht angebracht zu sein. Gegen diese Vorgehensweise spricht z.B.

- daß die Operationalisierungen bei der augenblicklichen Definition von Bestimmungsstücken sicher nicht stringent abgeleitet werden können;
- daß kennzeichnende Merkmale für Interesse nur "internal" in den Subjekten repräsentiert sind und bisher kaum exakte methodische Zugriffsmöglichkeiten zu diesen ehemaligen "black-

box"-Variablen bestehen;

- daß bisher kaum methodische Modelle vorliegen, mit denen Konstrukte, die als "interaktionale Beziehungen" zwischen Subjekt und Objekt definiert sind, erfaßt werden können, usw.

Eine streng deduktive Vorgehensweise verfolgt v.a. den Aspekt der Theorieprüfung durch die Konfrontation mit empirischen Gegebenheiten. Eine solche Theorieprüfung ist beim augenblicklichen Stand der Theoriebildung noch wenig sinnvoll. In den Vordergrund rückt zunächst eine andere Funktion der empirischen Konfrontation, nämlich die, Informationen zu liefern, die für eine weitere theoretische Explikation hilfreich sind.

Im Rahmen dieser "Vorarbeiten" soll also kein Operationalisierungsversuch durchgeführt werden; es soll aber auch noch nicht durch irgendwelche Arbeiten die Interessentheorie irgendwie präzisiert oder vervollkommen werden. Die empirischen Analysen zur Ausdifferenzierung, Absicherung oder Überprüfung der pädagogischen Theorie der Interessenentwicklung sollen systematisch betrieben werden; das ist das leitende Axiom für die weiteren Vorarbeiten.

Es soll also ein methodologisches Modell entwickelt werden, das die weiter anzustellenden empirischen und theoretischen Analysen bei der Ausarbeitung der pädagogischen Interessengenesetheorie in einen systematischen Zusammenhang stellt und damit richtungsweisend für die weiter zu betreibenden Untersuchungen der Interessenentwicklung wird. Es geht also darum, ein systematisches Analysemodell zu explizieren, das die notwendigen Arbeitsschritte zur Erforschung der Interessengenesis differenziert ausführt. Mit der Darstellung des Analysemodells wird deutlich werden, daß drei Methoden für die Interessenforschung im Vordergrund stehen: Interviews und Befragungen auf unterschiedlichen Strukturiertheitsstufen; teilnehmende Beobachtung und unabhängige (d.h. verdeckte, nicht-teilnehmende) Beobachtung. Diese methodologischen Vorarbeiten abschließend soll eine Methode, über die relativ wenig wissenschaftliche Information vorliegt, herausgegriffen und diskutiert werden. Es wird dabei versucht, eine Strukturierung der Methode des "offenen" Interviews zu leisten, die sich als Orientierungshilfe

für die Konstruktion und Auswertung "offener" Befragungen im Kontext der Interessenforschung eignet.

6.1 Analysemodelle zur Untersuchung der Interessenentwicklung

Betrachtet man die in Kapitel 4 erarbeiteten Bestimmungsstücke für "Interesse", so ist evident, daß einfache Beobachtungsverfahren nicht ausreichen, um Handlungsintentionen oder reflexive Urteilsprozesse zu erfassen, daß andererseits mit Befragungen nicht optimal das Engagement und das Interaktionsgeschehen bestimmt werden kann usw. Für die Interessenforschung gibt es auf der ausgearbeiteten theoretischen Grundlage keine "ideale" Methode; es bedarf eines gleichzeitigen Einsatzes verschiedener Methoden, die die unterschiedlichen Aspekte und Bestimmungsstücke (z.B. "Interaktion", "Handlung", "Reflexivität", "Engagement") erfassen. Benötigt wird dann aber auch ein Modell, das erlaubt, die Information aus den verschiedenen Zugangsweisen zusammenzuführen und zu vereinheitlichen.

Im folgenden geht es also darum, ein entsprechendes Analysemodell für eine multi-methodische Interessenforschung zu entwickeln. Das Modell ist auf die Ansprüche der "pädagogischen Interessentheorie" zuzuschneiden; es soll jedoch weit genug sein, um für inhaltlich andere Fragestellungen anwendbar zu sein.

Das Modell zielt darauf ab, "objektivierbare" Aussagen über Interesse, Interessenhandeln und Interessenentwicklung treffen zu können. Mit "objektivierbaren" Aussagen ist gemeint, daß für sie ein weitergehendes Intersubjektivitätskriterium gilt als z.B. für

- in der behavioristischen Tradition stehende "objektivistische" Ansätze, die allein von unabhängigen Beobachtern getroffene Aussagen über "beobachtbare" Gegebenheiten und Prozesse (z.B. Stimuli und Verhalten) akzeptiert;
- "verstehende" Ansätze, die dem involvierten Beobachter die Schlüsselrolle für die Analyse der Interaktionsprozesse zuschreibt (z.B. HELLE 1977);
- "subjektivistische" Konzepte, die implizite (naive) Verhaltens- und Persönlichkeitstheorien untersuchen (z.B. LAUCKEN

1974) und die "subjektivistische" Sichtweise "naiv" mit einer "objektivistischen" vermengen (z.B. LAUCKEN als gleichzeitig subjektiver, "kompetenter Alltagspsychologie" und sein "objektiver" Analytiker) bzw. die eine Theorie des "reflexiven Subjekts" begründen und a priori bestimmte "objektivistische" Erklärungssysteme von der Betrachtung ausschließen (GROEBEN & SCHEELE 1977).

Das Analysemodell soll gleichermaßen "subjektive" und "objektive" Perspektiven bei der Analyse von Subjekt-Objekt-Relationen zulassen und aufeinander beziehen. Neben der intersubjektiven Übereinstimmung außenstehender Beobachter ist somit ebenfalls die mit den jeweils betroffenen Subjekten anzustreben. Konkret heißt das, daß zumindest die aus der Sicht des Subjekts getroffenen Einschätzungen und Interpretationen in den "objektivierbaren" Aussagen enthalten und mögliche Nichtübereinstimmungen mit den Interpretationen außenstehender Beobachter begründet sind.

Eine solche Position ("pragmatische metatheoretische Norm", vgl. Kapitel 3) impliziert die Unangemessenheit einer engen deduktiven Vorgehensweise. Eine entsprechende Theoriebildung verlangt eine frühzeitige empirische Rückkopplung (eben mit den Forschungssubjekten) zur Überprüfung und Modifikation der auf dem Hintergrund der vorläufigen Theorie der Interessengenese stehenden Annahmen. Das Analysemodell muß demnach die dem Stand der Theoriebildung adäquate Vorgehensweise zur Untersuchung der Interessengenese explizieren. Erforderlich ist damit eine Spezifizierung des Analysemodells

- einmal bzgl. seiner heuristischen Funktion im Theoriebildungsprozeß;
- zum anderen bzgl. seiner prüflogischen Funktion im Prozeß der Theorieerprobung.

Selbstverständlich müßte das Modell auch für die Anwendung unter verschiedenen Frageschwerpunkten, die z.B. den differentiellen, aktual- oder ontogenetischen Aspekt betreffen können, gleichermaßen geeignet sein.

Mit Hilfe dieses Modells sollte es nicht zuletzt möglich sein, Projekte zur Analyse der Interessengenese zu konzipieren

und vorliegende Studien (z.B. KRAPP u.a. 1979, S. 41ff) hinsichtlich ihrer Reichweite und Relevanz einzuordnen.

6.1.1 Entwicklung des Analysegrundmodells

Die gerade aufgeführten Ansprüche an ein Analysemodell zur Erfassung von Interesse als Subjekt-Objekt-Relation legen es nahe, eben diese Relation von unterschiedlichen Gesichtspunkten aus zu betrachten.

6.1.1.1 Das Analyseebenenmodell

Einen Versuch zur Gliederung der Individuum-Umwelt-Auseinandersetzung macht KASTEN (1978) mit der Unterscheidung von drei "Analyseebenen" (v. CRANACH 1970):

- auf der Analyseebene des "involvierten Individuums" wird interessegeleitetes Handeln aus der Perspektive des beteiligten Subjekts rekonstruiert. Es werden Bestimmungsstücke postuliert, die in diesen Rekonstruktionen wiedergefunden werden sollen;
- auf der Analyseebene der "einbezogenen Umwelt" wird die Rekonstruktion aus der Perspektive der durch interessegeleitetes Handeln betroffenen Umwelt durchgeführt, die Rekonstruktion zielt auf eine Umwelttaxonomie ab;
- auf der Analyseebene des "unabhängigen Beobachters" wird der Austauschprozeß zwischen Individuum und Umwelt aus der Perspektive eines unabhängigen Beobachters rekonstruiert. Gewährleistet ist die "Intersubjektivität" der Beobachtungsergebnisse. Ausgehend von dieser Analyseebene lassen sich die Relationen zwischen den beiden anderen Analyseebenen bestimmen.

Der Vorschlag von KASTEN, zwischen diesen drei Ebenen analytisch zu trennen, birgt jedoch einige Probleme in sich und bedarf der Modifikation und Präzisierung.

Schwierigkeiten bereitet schon die Verwendung des Begriffs "Ebene", da damit eine irgendwie geartete vertikale (hierarchische) Relation zwischen den Ebenen unterstellt, aber nicht expliziert wird.

Unklarheiten zeigen sich auch bei der Fassung der einzelnen Ebenen:

- wie weit reicht die Rekonstruktion des interessegeleiteten Handelns aus der Perspektive des Subjekts? Wird damit die jeweilige Situation ausreichend aus der Perspektive des Subjekts widergegeben?
- wie sieht die Rekonstruktion aus der Perspektive der physikalischen Umwelt aus? Wird die soziale Umwelt über subjektives Erleben bestimmt? usw.

Problematischer allerdings ist, daß auf den einzelnen Ebenen sowohl "subjektivistische" wie "objektivistische" Positionen behauptet und eingenommen und damit unterschiedliche Fragestellungen miteinander verquickt werden. Die "Rekonstruktion aus der Sicht des Subjekts" gibt nicht die Perspektive des Subjekts wider, sondern die des Forschers, der mit seinem Begriffssystem versucht, Perspektivenübernahme zu leisten. Das gleiche gilt für die Analyseebene der "beteiligten Umwelt", wohingegen auf der Ebene des unabhängigen Beobachters die traditionelle wissenschaftliche Position eingenommen wird. Das Analysemodell von KASTEN sieht nur einen Analyseschritt vor für eine eigentlich beanspruchte sowohl "subjektivistische" wie "objektivistische" Analyse.

6.1.1.2 Das Analyseperspektivenmodell

Erforderlich wird damit eine Trennung in zwei Analyseschritte, wie auch eine Neubestimmung des "Analyseebenen"-Begriffs. Statt von Analyseebenen sollte man besser von "Analyseperspektiven" sprechen. Damit läßt sich die Implikation einer hierarchischen Relation zwischen den Analyseebenen beseitigen. Deutlich wird damit auch, daß bei der Analyse von Interaktionsbeziehungen von jeweils verschiedenen (z.T. den Interaktionsteilnehmern entsprechenden) Gesichtspunkten ausgegangen wird, wobei jedoch jeweils das gesamte Interaktionsgefüge erhalten und damit adäquat berücksichtigt bleibt.

Mit dem Begriff der Analyseperspektive werden also bestimmte Gesichtspunkte in einer Interaktionssituation bezeichnet, von denen aus die Situation und das in ihr ablaufende Interaktions-

geschehen reproduziert und rekonstruiert werden kann.

Es empfiehlt sich natürlich, die Analyseperspektiven so zu wählen, daß insgesamt möglichst vollständig Situationsmerkmale und Prozesse erfaßt werden. Analog zum Vorschlag von KASTEN scheinen drei Analyseperspektiven zur Rekonstruktion des Situationsgeschehens auszureichen:

- aus der Analyseperspektive des Subjekts werden die subjektiven Erlebensprozesse rekonstruiert. Das Subjekt reproduziert seine Situationsauffassungen und -interpretationen, seine Sicht der ablaufenden Handlungen, seine Reflexionen usw. Bei der Einnahme dieser Analyseperspektive wird also möglichst unverfälscht (z.B. durch Vermeiden stark direktiver methodischer Interventionen) das Interaktionsgeschehen aus der Sicht und entsprechend dem Verständnis des Subjekts zu erfassen versucht;
- analog dazu werden aus der Analyseperspektive des involvierten Beobachters die subjektiven Erlebensprozesse der Individuen rekonstruiert, die die "soziale Objektseite" des mit der ersten Analyseperspektive verbundenen Subjekts darstellen. Diese Analyseperspektive bezieht sich nicht auf einen bloß teilnehmenden Beobachter, sondern auf eine Person, die im Interaktionsgeschehen beteiligt ist, die handelt und von ihrer Seite her eben das Geschehen darzustellen vermag. Diese Analyseperspektive dürfte gerade für pädagogische Untersuchungen besondere Bedeutung besitzen, da sie die Perspektive des pädagogisch handelnden, involvierten Beobachters (Eltern, Erzieher, Lehrer) ebenso umfaßt;
- aus der Analyseperspektive des unabhängigen Beobachters werden die intersubjektiv feststellbaren Gegebenheiten und Prozesse rekonstruiert. Diese Art der unabhängigen Beobachtung ist gegeben etwa bei der Mitschau hinter Einwegscheiben, Analyse von Filmmaterial usw. Gegenstand der Beobachtung ist sowohl die physikalische und soziale Umwelt wie das Subjekt. Rekonstruiert werden aus dieser Perspektive Merkmale der Umwelt, Veränderung in der Umwelt, Verhaltens- und Handlungsprozesse des Subjekts wie des involvierten Beobachtersubjekts. Erfaßt werden damit die beobachtbaren, externalen

Prozesse.

6.1.1.3 Unterschiedlicher Aussagenbezug unter den Analyseperspektiven

Nachdem innerhalb der einzelnen Analyseperspektiven unterschiedliche Bezugspunkte der Beobachtungen und Aussagen anzunehmen sind, ist es erforderlich, eine weitere analytische Unterscheidung zu treffen.

Beobachtungen und Aussagen z.B. des Subjekts können sich beziehen auf die external vorliegenden Ereignisse und Gegebenheiten, die - gebrochen durch die subjektive Sichtweise - reproduziert werden. Sie können sich aber ebenso auf die internal ablaufenden Prozesse beziehen; in diesem Fall nimmt das Subjekt eine Metaposition ein und "schaut in sich hinein". Es ist durchaus sinnvoll, idealtypisch einen Aussagenbezug, der sich auf die Außenwelt richtet, zu unterscheiden. Dies gilt für die Analyseperspektive des Subjekts wie für die des involvierten Beobachters. Getrennt wird hier zwischen einem "reproduktiven" Aussagenbezug auf die Außenwelt und einem "reflexiven" Aussagenbezug auf die eigene Person.

Die Unterscheidung dieser Aussagenbezüge ist deshalb wichtig, weil jeweils unterschiedliche Informationsverarbeitungsprozesse unterstellt werden müssen und unterschiedliche Validierungsmöglichkeiten durch die anderen Analyseperspektiven gegeben sind. So lassen sich die Aussagen, die sich auf die Außenwelt beziehen, leicht miteinander vergleichen; sehr viel mehr Schwierigkeiten stellen sich, wenn Reflexionsprozesse beurteilt werden sollen. Die Unterscheidung von Aussagenbezügen ist außerdem von Bedeutung für die alternativen Funktionen, die mit Interpretationen von Analyseperspektiven verknüpft sein können (s.u.).

Schwerpunktmäßig kann auch für die Analyseperspektive des unabhängigen Beobachters eine Differenzierung des Aussagenbezugs vorgenommen werden: die Aussagen können sich jeweils auf das Handeln des Subjekts oder auf das der Personen der sozialen Umwelt (involvierter Beobachter) richten. Deren Handlungen

konstituieren die Situation, zusammen mit den ökologischen Gegebenheiten. Insofern können für die Analyseperspektive des unabhängigen Beobachters "Schwerpunkte" des Aussagenbezugs unterschieden werden, die v.a. die Funktion erfüllen, den im zweiten Analyseschritt zu vollziehenden Perspektivenvergleich zu erleichtern.

6.1.1.4 Der zweite Analyseschritt: Perspektivenvergleich

Das Analysesystem mit drei Analyseperspektiven richtet sich gleichermaßen auf externale Gegebenheiten und Abläufe wie auf internale Prozesse und beschränkt sich zunächst im Anspruch auf eine Reproduktion und Interpretation des Interaktionsgeschehens aus unterschiedlichen Blickwinkeln. Dieser erste Analyseschritt bleibt also gewissermaßen "subjektiv", "naiv" oder "implizit".

Die eigentliche wissenschaftliche ("objektive") Verarbeitung dieser Rekonstruktion vollzieht sich in einem zweiten Analyseschritt. Die jeweils "subjektiven" Reproduktionen werden aufeinander bezogen. Zwar können bereits auf dem Hintergrund eines Vergleichs der Rekonstruktionen aus unterschiedlichen Perspektiven wertvolle Informationen über Situation, Handlungsprozesse, subjektive Auffassungen usw. gewonnen werden; eine systematische Inbeziehungssetzung und damit Analyse der abgelaufenen Prozesse ist jedoch nur möglich auf der Basis von Theorien, die geeignete Klassifikations- und Ordnungsschemata, Prozeßmodelle u.ä. bereitstellen. Da das Analyseschema hauptsächlich der Theoriekonstruktion dienen sollte, kann natürlich von dieser angestrebten Zieltheorie aus kein Konzept zum systematischen Perspektivenvergleich erwartet werden (womit im Theoriebildungsprozeß außerdem die Gefahr des zirkulären Vorgehens gegeben wäre). Es ist also auf die Theorien zurückzugreifen, die Aussagen machen über bestimmte Aspekte des Interaktionsgeschehens und sich auf die Analyseperspektiven beziehen lassen. Zu denken wäre hier etwa an vorliegende Theorien intrapsychischer Prozesse und Repräsentationen (z.B. bei Interesse: Kognitions- und Emotionstheorien, an Handlungskonzepte, an ökologische Theorien, an Interaktionstheorien usw.).

Hingewiesen werden soll hier außerdem auf die Möglichkeit, bei Vorlage geeigneter Theorien die mit den Analyseperspektiven des Subjekts und des involvierten Beobachters gegebenen Rekonstruktionen anders zu interpretieren. So kann sowohl die Selektivität des Rekonstruktionsprozesses wie die Eigenart der erkennbaren Reflexionen als Indikator für den Beitrag des Individuums zur Konstitution der Situation verwendet werden. Die erhaltenen subjektiven Aussagen können also als Indikatoren für "objektive" Bedingungen interpretiert werden, die durch das Subjekt konstituiert werden. An einem Beispiel veranschaulicht heißt das z.B., daß Aussagen eines involvierten Beobachters (Lehrer, Eltern) über das Subjekt (Aussagenbezug Außenwelt: Schüler, Kinder) bzw. über ihre Position (Aussagenbezug eigene Person: Reflexion) als Indikatoren für eine bestimmte Art, mit dem Kind umzugehen (z.B. Erziehungsstil), betrachtet werden können.

Im zweiten Analyseschritt der Objektivierung durch Perspektivenvergleich unter Hinzuziehung von relevanten Theorien sind also weitergehende Interpretationen möglich: die subjektiven Rekonstruktionen des Interaktionsgeschehens lassen sich interpretieren als Indikatoren objektiver Bedingungen.

6.1.1.5 Das Analyse-Grundmodell

Ausgehend von diesen Überlegungen zu den einzelnen Elementen und Analyseschritten kann nun das Grundmodell für die Analyse von Subjekt-Objekt-Relationen und -Interaktionen (in Bezug auf Interesse) vorgelegt werden. Die Ausdifferenzierung wird später unter spezifischeren Fragen vorzunehmen sein.

Das in Abb. 4 dargestellte Modell macht die beiden Analyseschritte deutlich. Bei der "subjektivistischen" Vorgehensweise (erster Analyseschritt) werden die verschiedenen Analyseperspektiven eingenommen. Die aus den jeweiligen Gesichtspunkten erhältlichen Aussagen werden idealtypisch nach ihrem Aussagenbezug kategorisiert. Im zweiten Analyseschritt ("objektivistische" Vorgehensweise) werden die Informationen, die unter den einzelnen Analyseperspektiven gewonnen wurden, aufeinander bezogen. Dabei ist die Unterscheidung des Aussagenbezugs wert-

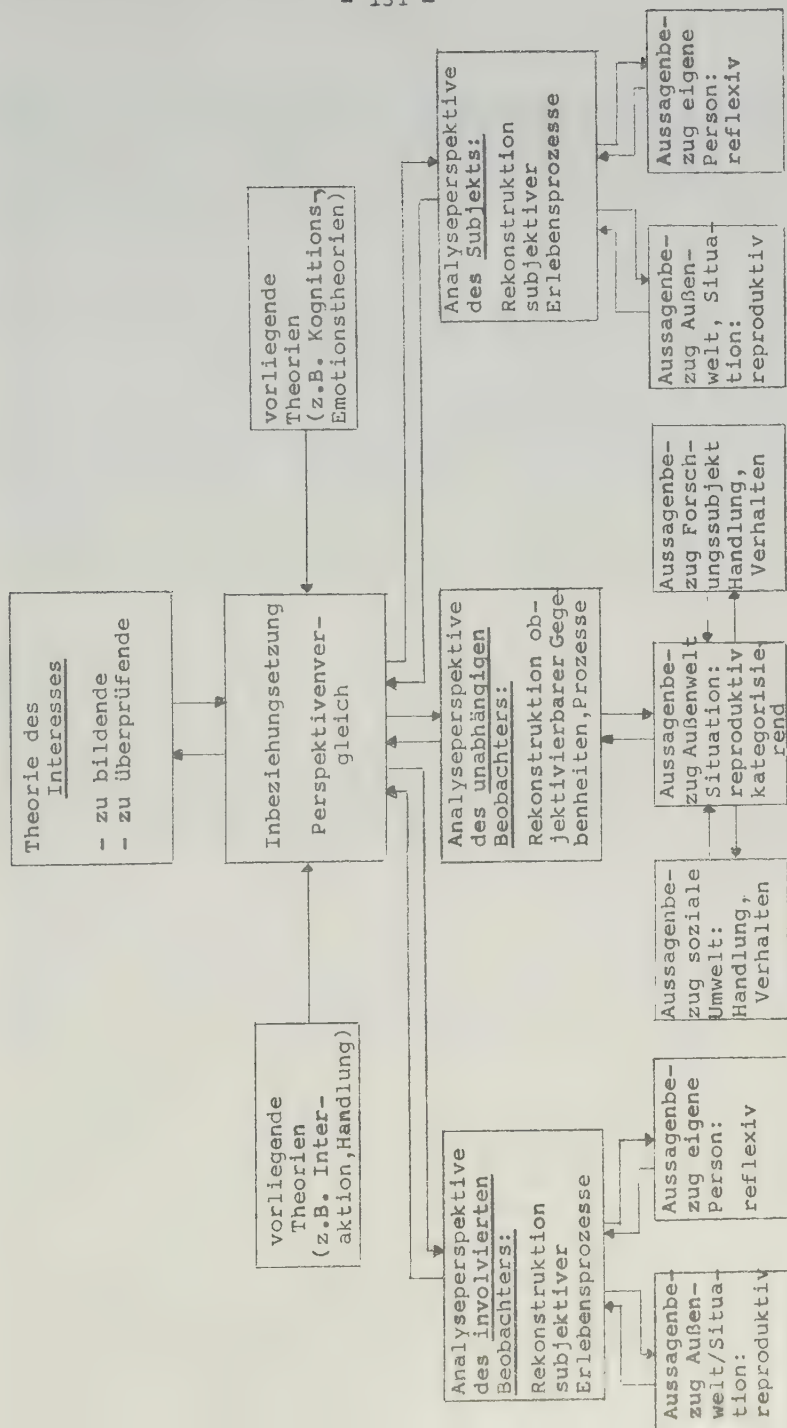


Abb. 4: Analysegrundmodell (Pfeilrichtung nach oben: induktiv, heuristisch
Pfeilrichtung nach unten: deduktiv, prüfend)

voll, da die jeweils die Situation reproduzierenden Aussagen aus den einzelnen Blickwinkeln verglichen, davon abgehobene Reflexionsprozesse betrachtet und Aussagen über eigenes Handeln auf die Handlungsbeobachtung bezogen werden können. Diese Analyse ist noch allein auf der Basis des im ersten Analyseschritt erhaltenen Materials möglich. Zur systematischen Inbeziehungsetzung der Aussagen für eine wissenschaftlich objektivierte Rekonstruktion der Situation ist es jedoch erforderlich, auf geeignete vorliegende Theorien zurückzugreifen.

Die die analytische Vorgehensweise in diesem Modell repräsentierenden Kästchen sind durch einander entgegengesetzte Pfeile verbunden. Betrachtet man ausschließlich die nach oben gerichteten Pfeile, so erhält man das idealtypische Analysemodell für den Theoriebildungsprozeß; betrachtet man die Pfeile in der umgekehrten Richtung (nach unten), so ist damit das Analysemodell für den Theorieprüfungsprozeß ersichtlich.

Die Darstellung ist insofern verkürzt, als der Theoriebildungsprozeß nicht ausschließlich induktiv verläuft, wie es vom Modell nahegelegt wird. In der heuristischen Phase wird ja bereits die grobe Suchrichtung unter den Analyseperspektiven von der Fragestellung und zumindest rudimentären Theorievorstellungen bestimmt. Die analytische Vorgehensweise, die durch das Modell mit aufsteigender Pfeilrichtung beschrieben wird, kann dennoch (zumindest im Rahmen dieser Erarbeitung des Analyse-Grundmodells) als charakteristisch für die heuristische Phase der Theoriebildung angesehen werden, auch wenn dieser Prozeß realiter nicht allein induktiv verläuft.

Mit der Unterscheidung der beiden Analyserichtungen durch die im Modell eingetragenen Pfeile wird schwerpunktmäßig eine stark heuristisch-induktive und eine prüfende-deduktive Vorgehensweise bei der Untersuchung von Interaktionsprozessen rekonstruiert.

Eine detailliertere Ausführung der einzelnen Phasen im Theoriebildungsprozeß folgt im Zusammenhang mit der Ausdifferenzierung des Grundmodells für spezifische Fragestellungen und Forschungsschwerpunkte ("Gegenstandsbildungen").

Bevor jedoch das hier entwickelte Grundmodell auf die für eine Theorie der Interessengenese relevanten Forschungsperspektiven zugeschnitten und damit ausdifferenziert wird, soll zunächst kurz der Stellenwert dieser "Gegenstandsbildungen" im Forschungsprozeß erörtert werden.

6.1.2 Unterscheidung von Gegenstandsbildungen einer Theorie der Interessenentwicklung

"Interesse" kann unter sehr verschiedenen Fragestellungen analysiert werden. Jeder Fragestellung liegt eine ihr eigene Bestimmung des Gegenstands zugrunde, eine "Gegenstandsbildung" (SALBER 1965). Für die Untersuchung der Interessenentwicklung bieten sich v.a. drei solcher Gegenstandsbildungen an: die differentieller, die aktualgenetische und die ontogenetische (KASTEN 1978).

Naheliegend ist, daß die ontogenetische Gegenstandsbildung als entwicklungspsychologisch komplexeste weitgehend der Forschungsperspektive entspricht, die allgemein nach der Entwicklung von Interesse fragt. Die anderen Gegenstandsbildungen sind dann schon deshalb von Relevanz, weil sie als Voraussetzungen für die ontogenetische Gegenstandsbildung angesehen werden können. Zumindest ist die differentieller Gegenstandsbildung eine notwendige Voraussetzung sowohl für die aktualgenetische wie auch die ontogenetische Gegenstandsbildung. Die differentiellen, aktual- und ontogenetischen Gegenstandsbildungen können in dieser Reihenfolge tendenziell auf einer Dimension mit den Polen "Beschreibung" und "Erklärung" angeordnet werden, womit wiederum Voraussetzbarkeit impliziert sind. Schließlich entsprechen den einzelnen Gegenstandsbildungen unterschiedliche Anwendungsziele (z.B. Erkennen, Initiieren oder Aktivieren von Interesse).

Nun zu den Gegenstandsbildungen im einzelnen:

Die differentieller Gegenstandsbildung hat für eine Interessentheorie zum Ziel, Unterschiede des Interessenhandelns zu bestimmen. Faßt man den Begriff der individuellen Unterschiedlichkeit weiter, so bezieht sich der differentieller Ansatz nicht nur auf interindividuelle, sondern gleichermaßen auf

intraindividuelle Differenzen. Mit dieser Erweiterung reduziert sich die Gefahr einer vorschnellen Reifikation von Handlungsweisen als "Eigenschaften". Die differentielle Gegenstandsbildung beschränkt sich auf die erforderliche Aufgabe der Klassifizierung von Interessenhandeln gegenüber anderen Handlungen bzw. unterschiedlichen Ausprägungen des Interessenhandelns. Unter dem Gesichtspunkt eines interaktionalen Handlungsmodells beinhaltet der differentielle Ansatz ebenso das beschreibende Erfassen von handlungsbegleitenden Bedingungen. Gegenstand sind demnach neben Unterschieden der Handlungsäußerungen Unterschiede der Situationsbedingungen, damit auch der beteiligten Personen. Auf der Ebene einer differentiellen Betrachtung wird jedoch völlig darauf verzichtet, diese Unterschiedlichkeiten kausal aufeinanderzubeziehen. Die differentielle Gegenstandsbildung bleibt deskriptiv.

Dagegen wird unter der aktualgenetischen Fragestellung versucht, das Prozeßgeschehen in einer Situation zu erfassen, in der Handlungen entstehen oder aktiviert werden, die in die differentiell bestimmte Klasse, in unserem Fall des Interessenhandelns, fallen. Gesucht wird nach Bedingungen; Ziel ist, den Prozeß des Interessenhandelns in einer Situation zu erfassen und aus den vorliegenden Bedingungen zu erklären. Die aktualgenetische Gegenstandsbildung verläßt die deskriptive Ebene, sie konzipiert den Ablauf des Interessenhandelns in Abhängigkeit von vorliegenden Situationsbedingungen. Sie erklärt die Initiierung, Aktivierung und Realisierung von interessenbegleitendem Handeln in aktuellen Situationen.

Die ontogenetische Gegenstandsbildung geht erklärungsmäßig insofern weiter, als die in aktuellen Situationen wirkenden Individuumsbedingungen (Repräsentationen von Erfahrungen aus einst "aktuellen" Situationen) genetisch zurückverfolgt und auf frühere Bedingungen zurückgeführt werden. Die Erklärung erfolgt nicht wie beim aktualgenetischen Ansatz aus den in aktuellen Situationen vorliegenden Bedingungen, sondern diese Bedingungen werden ihrerseits durch Bezugnahme auf vorher abgelaufene Interaktionsprozesse erklärt. Es wird hier also versucht, Interessenhandeln im lebensgeschichtlichen Kontext zu sehen.

Während die differentielle Gegenstandsbildung beschreibend eine Kennzeichnung des zu erklärenden Phänomens über die Erfassung der unterschiedlichen Erscheinungsformen versucht, liegt unter aktual- und ontogenetischem Aspekt das Bemühen darin, das Phänomen des Interessenhandelns zu erklären. Die aktualgenetische Fragestellung beschränkt sich auf die Erklärung des Auftretens von interessegeleiteten Handlungen in einzelnen, aktuellen Situationen. Die ontogenetische Fragestellung dagegen versucht, Interessenhandeln in seiner Kontinuität über verschiedene Zeitpunkte hinweg zu begreifen.

Die genannten Gegenstandsbildungen bauen insofern aufeinander auf, als Voraussetzung einer aktualgenetischen Erklärung das Vorhandensein von differentiell bestimmten, wohlabgegrenzten Begriffen zur Erfassung des Interessenhandelns ist. Ebenso kann eine ontogenetische Fragestellung von einer aktualgenetischen ausgehen und diese umfassen. Ausgehend von diesem Idealmodell der Beziehungen zwischen genannten Gegenstandsbildungen soll versucht werden, die Gegenstandsbildungen in ihrer Abhängigkeit auf das vorhin entwickelte Analyse-Grundmodell zu beziehen. Das Analyse-Grundmodell muß in Bezug auf die Gegenstandsbildungen ausdifferenziert werden, womit dann auch die für die Entwicklung einer Theorie der Interessengenese notwendig durchzuführenden Analysen ersichtlich werden.

6.1.3 Analysemodelle für die einzelnen Gegenstandsbildungen

Nachdem die differentielle Fragestellung als der aktualgenetischen und der ontogenetischen Gegenstandsbildung vorgeordnet bestimmt wurde, ist zunächst das Analysemodell unter dem Gesichtspunkt einer differentiellen Fragestellung auszufeilen. Im Anschluß daran wird auf die aktualgenetische und dann auf die ontogenetische Gegenstandsbildung einzugehen sein.

6.1.3.1 Analysemodelle für die differentielle Gegenstandsbildung

Wie bereits im vorigen Abschnitt ausgeführt wurde, ist Thema der differentiellen Gegenstandsbildung die Unterschiedlichkeit von Interesse bzw. Interessenhandeln. Zunächst stellt sich die

Frage, was eigentlich als Interesse oder als interessegeleitetes Handeln bezeichnet, aufgrund welcher Bestimmungsstücke "Handeln aus Interesse" von anderem Handeln abgegrenzt werden kann. Darüber hinaus müssen die Bestimmungsstücke so beschaffen sein, daß unterschiedliche Ausprägungen und Abstufungen von Interesse erfaßt werden können. Benötigt werden notwendige und hinreichende Bestimmungsstücke von Interesse, die außerdem zur Klassifizierung geeignet sind. Eine entsprechende Ausarbeitung differentieller Bestimmungsstücke für Interessenhandeln wurde in Kapitel 4 vorgenommen.

Die verschiedenen Analyseschritte bei der Ausarbeitung einer differentiellen Theorie werden in einem dreiphasigen Analysemodell darzustellen versucht. Die Analysemodelle beziehen sich immer wieder inhaltlich auf Fragestellungen der Interestheorie; jedoch dürften die in den Modellen enthaltenen Grundprinzipien der Theoriebildung gleichermaßen für andere Theorien anwendbar sein.

Das in Abb. 5 enthaltene Analysemodell veranschaulicht die heuristische Anfangsphase der Theorieentwicklung. Ausgangspunkt ist eine zumindest ansatzweise vorhandene Differentielle Theorie; in unserem Fall ein Interessenkonzept, das über verschiedene (noch sehr allgemeine) Bestimmungsstücke (vgl. Kap. 4) definiert wird. Die Vorgehensweise - auch bei einer nur rudimentär vorhandenen Theorie - ist im ersten Stadium notwendigerweise "theoriegeleitet" oder "deduktiv", zumindest in dem Sinn, daß die Empirie unter bestimmten Gesichtspunkten, wenn auch von einer quasi "naiven" Theorie aus, betrachtet wird.

Eine Präzisierungschance besteht im Rückgriff auf Theorien, die einzelne Bestimmungsstücke zu präzisieren vermögen (Beispiel: Handlungstheorien für die theoretische Basis, Kognitionstheorien für "Reflexivität", Emotionstheorien für "Engagement" usw.).

Es sollten aber trotz dieser Präzisierungsmöglichkeiten die Beobachtungs- und Frageraster zur Feststellung von Äußerungsformen sehr weit gehalten werden; die vorliegenden Theorien

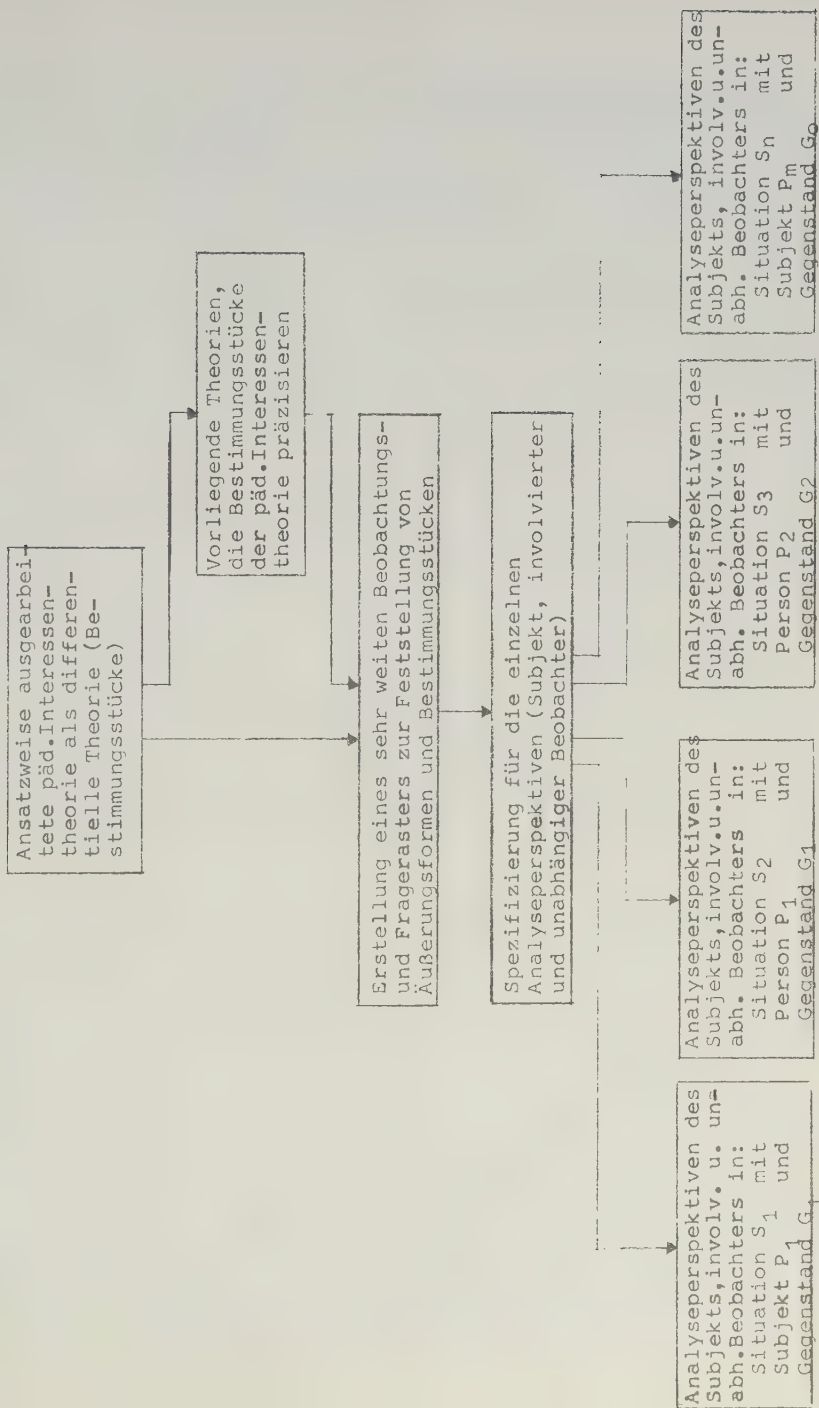


Abb. 5: Analysemodell differentielle Gegenstandsbildung/Phase I: Bestimmung der Fragerichtung

wie auch die Interessentheorie selbst geben nur Hinweise darauf, wie Interesse oder interessegeleitetes Handeln im einzelnen aussehen könnte. Ansonsten muß aufgrund der angestrebten mehrperspektivischen Verfahrensweise genügend Freiraum bleiben, um die unterschiedlichen Betrachtungen aus den jeweiligen Perspektiven berücksichtigen zu können.

Es ist natürlich erforderlich, die Suchraster für die einzelnen Analyseperspektiven zu spezifizieren. Die Notwendigkeit zur Spezifikation ergibt sich aus den unterschiedlichen methodischen Vorgehensweisen, die zur Einnahme der Analyseperspektiven ergriffen werden müssen.

Für die Analyseperspektive des unabhängigen Beobachters kommen so ausschließlich Beobachtungsverfahren in Frage; für die Analyseperspektive des Subjekts liegt es nahe, - in diesem Stadium v.a. offene - Befragungstechniken zu verwenden; für die Analyseperspektive des involvierten Beobachters kommen sowohl Beobachtungs- und Interviewverfahren in Betracht.

Berücksichtigt werden muß die mit den Perspektiven gegebene Ausschnittshaftigkeit der Auffassungen des Geschehens. Es sind jeweils unterschiedliche Prozesse und Gegebenheiten der Wahrnehmung zugänglich. Die Verfahren zur Erfassung dieser aus den verschiedenen Perspektiven vollzogenen Rekonstruktionen sind auf diese Probleme hin zuzuschneiden.

Mit diesen zu entwickelnden Verfahren sind variierende Situationen mit variierender Subjektbesetzung perspektivisch zu analysieren. Für die differentielle Gegenstandsbildung heißt das hauptsächlich, daß die Situation und die in ihr ablaufenden Prozesse geschildert werden. Entsprechend dem Aussagenbezugskonzept sind dabei Aussagen über intrapsychisches (z.B. Intention, Kognition, Emotion) und extrapsychisches (Handlungen, Verhalten, Ereignisse, Veränderungen der Situation) Geschehen gleichermaßen relevant, aber analytisch zu trennen. Da für die differentielle Gegenstandsbildung wichtig ist, ein möglichst umfassendes Spektrum unterschiedlicher Erscheinungsformen und Abstufungen von Interesse zu erhalten, sind möglichst zahlreiche und unterschiedliche Situationen zu untersuchen. Die Situa-

tions- und Subjektauswahl wird zunächst bestimmt von der intuitiven, aber theoretisch abgestützten Vorstellung über Situationen, in denen eine Interessenbeziehung auffindbar ist. Neben Situation-Person-Gegenstands-Konstellationen, in denen ausgeprägte Interessen erwartet werden können, sind ebenso (zur Abgrenzung und Klassifizierung) solche Konstellationen relevant, in denen nur Interessen-"Vorläufer" oder -Ansätze zu vermuten sind. Es empfiehlt sich, systematisch variierende Situationen zu analysieren. Die Variation kann sich am Gegenstand festmachen (z.B. unterschiedliche Interesseneinhalte), an Personmerkmalen (Alter, Entwicklungsstand, Vorerfahrungen), an Situationsmustern (z.B. eng definierte Situationen wie Schule oder offene Situationen wie Freizeit usw.).

Um die Unterschiedlichkeit und damit die Merkmalsvariation von Interesse in den Griff zu bekommen, ist eine maximale horizontale Ausdehnung des Analysemodells wünschenswert. Diesem Anspruch versucht die Abbildung durch die Aufreihung verschiedener Situation-Subjekt-Gegenstand-Konstellationen, die unter den verschiedenen Perspektiven zu analysieren sind, gerecht zu werden.

Die Abb. 6 kann als direkt an die Abb. 5 anschließend betrachtet werden, wobei in Abb. 6 eine Situation herausgegriffen und deren Analyse exemplarisch dargestellt wird.

Aus der Analyseperspektive des involvierten Beobachters soll eine Rekonstruktion der Kennzeichen des Interessenhandelns eines Subjekts, der Situations- und Personmerkmale geleistet werden. Diese subjektiven Rekonstruktionen aus der Perspektive eines Beteiligten erhält man entweder durch Befragung nach den Beobachtungen, die die Person gemacht hat, oder durch Anleitung zur Beobachtung. Naheliegend ist es, die Personen heranzuziehen, die bereits aufgrund ihrer Rolle eine zumindest teilweise Beobachterfunktion einnehmen wie z.B. Lehrer, Erzieher, Eltern. Naheliegend ist auch, unter der Analyseperspektive des involvierten Beobachters mit teilnehmender Beobachtung zu arbeiten; d.h. z.B. bei Befragungen sich auch auf die empathisch mitvollzogenen Prozesse zu beziehen oder entsprechende Beobachtungsanleitungen zu geben.

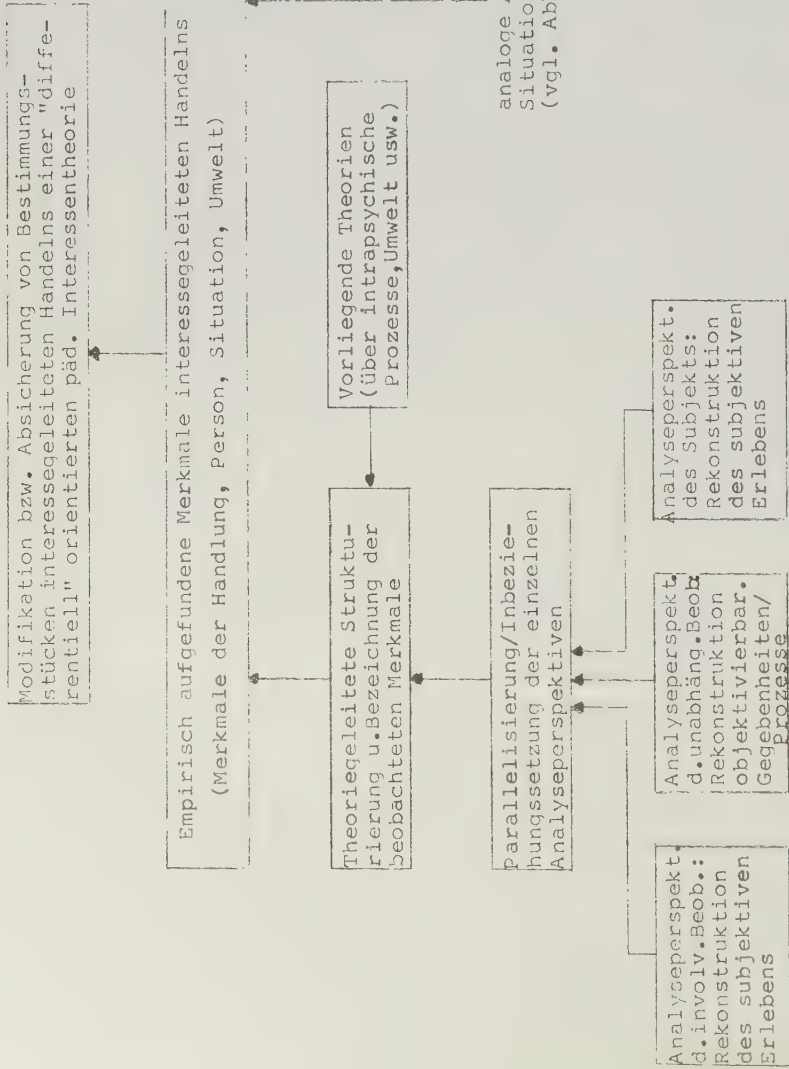


Abb. 6: Analysenmodell differenzielle Gegenstandsbildung/Phase II: Präzisierung von Bestimmungsstücken

Die distanziertere, stärker dem Intersubjektivitätskriterium unterliegende Beobachtung wird ja unter der Analyseperspektive des unabhängigen Beobachters vollzogen. Versucht wird dabei, die direkt beobachtbaren Merkmale des Interessenhandelns und der Situations-Person-Gegenstands-Konstellation zu erfassen. Beobachtungsgegenstand sind sowohl das Subjekt wie der involvierte Beobachter in der Gesamtsituation. Die Beobachtung richtet sich auf manifeste Äußerungen, die dann jedoch auch als Indikatoren für z.B. intrapsychische Vorgänge verwendet werden können. Diese im Innern ablaufenden Prozesse und die dort zu lokalisierenden Interessenmerkmale sind jedoch aus dieser Perspektive nicht direkt zugänglich.

Einblick besonders in die innerpsychischen Prozesse soll durch die Analyseperspektive des Subjekts geschaffen werden. Merkmale des Interessenhandelns, die intrapsychisch vorliegen, sollen hier erfaßt werden.

Nachdem zentrale Bestimmungsstücke von Interesse über innerpsychische Vorgänge definiert werden (z.B. Reflexivität und Engagement), ist es von großer Wichtigkeit, Unterschiedlichkeiten in den intrapsychischen Prozessen zu erkennen, die mit dem Interessenhandeln in Beziehung stehen. Mit der unter den einzelnen Analyseperspektiven betriebenen Rekonstruktion in der in Abb. 6 dargestellten Präzisionsphase soll möglichst umfassend das Geschehen in einer interessenrelevanten Situation erfaßt werden, um Hinweise auf Merkmale von Interesse zu erhalten, mit denen das Interessenkonzept sowohl genauer als auch umfassender definiert werden kann. Das aus den einzelnen Analyseperspektiven erhaltene Material muß natürlich strukturiert werden, um theoretisch verarbeitet werden zu können. Ein erster Schritt besteht darin, die Aussagen aus den verschiedenen Analyseperspektiven, die sich auf die gleichen Gegebenheiten und Vorgänge beziehen, zu parallelisieren. Hilfreich ist dabei eine Strukturierung nach dem jeweiligen Aussagenbezug (s.o.). Man erhält so Aussagen, die "deckungsgleich" sind; andere, die sich auf gleiches beziehen, aber unterschiedliche Einschätzungen repräsentieren usw.

Um eine weitergehende Strukturierung des vorliegenden Materials leisten zu können, ist es erforderlich, die Diskrepanzen zwischen den Aussagen aufzulösen und zu erklären; Aussagen, die sich auf unterschiedliche Aspekte der Situation richten, systematisch anzuordnen.

Diese Strukturierungsarbeit kann nur durch Rückgriff auf Theorien bewältigt werden, die z.B. Verzerrungen der Rekonstruktion aufgrund der perspektivischen Sichtweise erklären (z.B. Theorien der selektiven Wahrnehmung, der Informationsverarbeitung), die Einordnungen der Darstellungen etwa innerpsychischer Vorgänge durch Bereitstellungen von Begriffssystemen erlauben usw. Die aufgrund der perspektivischen Rekonstruktionen erhaltenen Merkmale des Interessenhandelns und der jeweiligen Situation müssen bezeichnet und klassifiziert werden, wobei auf das Begriffssystem der soweit vorhandenen Interessentheorie zurückzugreifen ist. Für die Präzisierung der differentiellen Interessentheorie sind genau die Merkmale wichtig, die im Begriffssystem der pädagogischen Interessentheorie noch nicht vorgesehen sind. Liegen Theorien vor, die solche Merkmalscluster erfassen, sind diese mit in die Interessentheorie einzubeziehen. Ansonsten ist es erforderlich, die Interessentheorie so zu erweitern, daß diese Phänomene miterfaßt werden.

Die empirisch aufgefundenen Merkmale dienen also dazu, nachzuweisen, daß theoretisch erwartete Bestimmungsstücke sich empirisch feststellen lassen oder dazu, Hinweise auf Lücken des vorliegenden Begriffssystems zu geben. Durch die Phase empirischen Arbeitens werden Bestimmungsstücke der Interessentheorie als vorfindbar und relevant abgesichert oder Modifikationen der Theorie ausgelöst, die sie mit den vorgefundenen Bestimmungsstücken vereinbar machen.

Der weitere Theoriebildungsprozeß kann verstanden werden als wiederholtes Durchlaufen der Phasen I und II, wobei in der Phase I aufgrund der getroffenen Präzisierungen zunehmend die Fragerichtung genauer definiert werden kann, die Beobachtungs- und Frageraster damit enger werden. Im Phase-I-II-Kreislauf wird so bereits kontinuierlich die differentielle Theorie "überprüft". Diese Überprüfung ist zweifellos nicht systematisch

(im Sinn üblicher Theorieprüfungsprozeduren), weshalb sie hier dem heuristischen Theoriebildungsprozeß zugeschlagen und abgehoben davon ein eigenes Analysemodell zur Theorieprüfung (Abb. 7) entwickelt wird.

Dieses Modell geht davon aus, daß die Ausarbeitung der Theorie als abgeschlossen betrachtet wird. Die Theorie umfaßt Bestimmungsstücke interessegeleiteten Handelns, die notwendige und zureichende Kriterien für Interesse sind und eine Klassifizierung von unterschiedlichen Abstufungen und Ausprägungen erlauben.

Für diese Bestimmungsstücke liegen Operationalisierungen vor, die intersubjektiv feststellbare ("objektivierbare") Merkmale von Interesse angeben. Da die Überprüfung nicht allein aus der Perspektive des unabhängigen Beobachters vollzogen werden kann, müssen spezifische Operationalisierungen für die einzelnen Analyseperspektiven entwickelt worden sein. In repräsentativen Situationen ist nun zu überprüfen, ob die ausgearbeiteten Operationalisierungen von Merkmalen interessegeleiteten Handelns die Rekonstruktionen, die unter den einzelnen Analyseperspektiven getroffen werden, adäquat zu erfassen, d.h. abzubilden vermögen. Mit Repräsentativität der Situationen ist gemeint, daß die Adäquatheit der Bestimmungsstücke für ein weites Spektrum von Interessengegenständen, Personen, Situationskonstellationen zu bestimmen ist. Von besonderer Bedeutung im Hinblick auf die später zu vollziehenden genetischen Analysen dürften variierende Personmerkmale sein (v.a. unterschiedliche Repräsentationen von Erfahrungen in Bezug auf den Interessengegenstand).

Neben der Abbildbarkeit der perspektivischen Rekonstruktionen muß die Abbildbarkeit auf einer objektivierbaren Ebene gewährleistet sein. Die Adäquatheit der Bestimmungsstücke für die synthetisch zusammengeführten Analyseperspektiven ist zu prüfen, um sicher zu gehen, daß objektivierbare Merkmale von Interesse erfaßt sind. Das Vorhandensein einer solchermaßen überprüften differentiellen Theorie des Interesses, die ein umfassendes Begriffssystem zur Klassifizierung interessegeleiteten Handelns

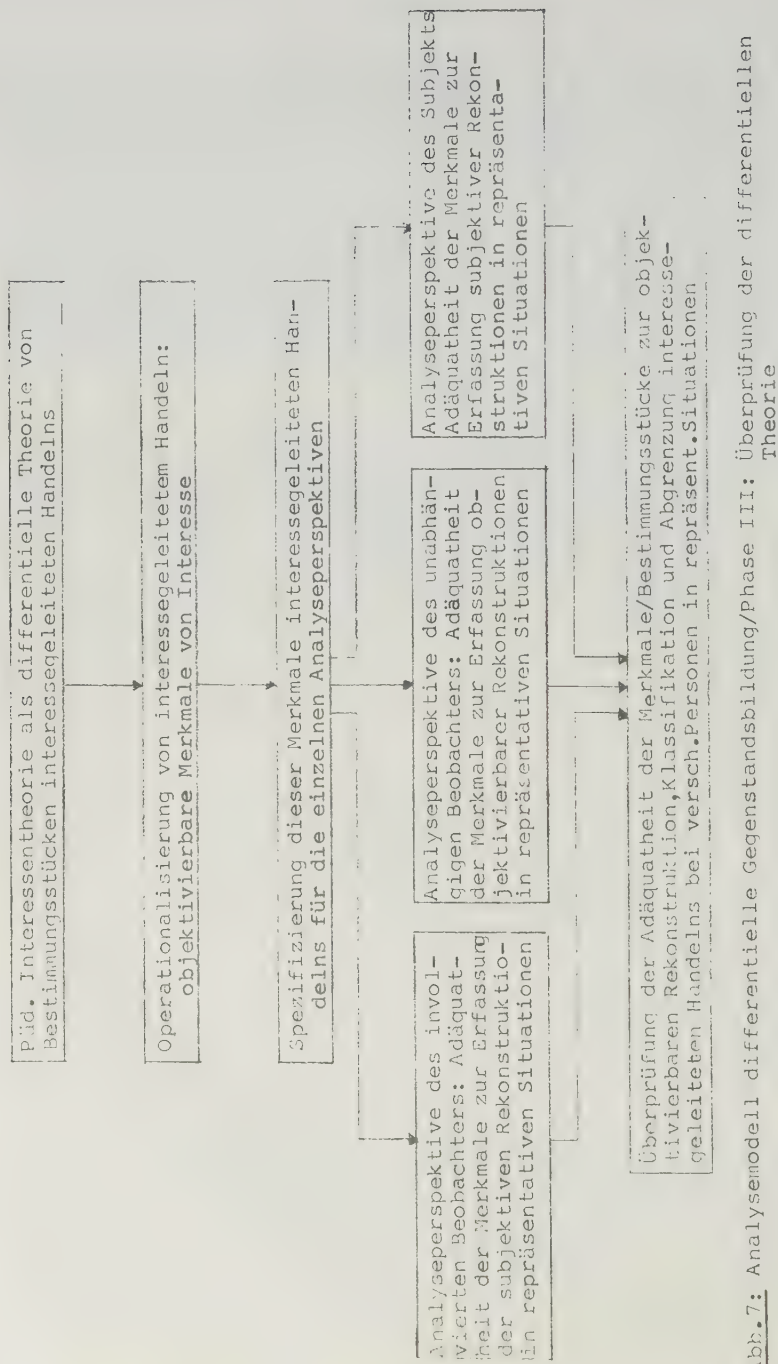


Abb. 7: Analysemodell differentielle Gegenstandsbildung/Phase III: Überprüfung der differentiellen Theorie

bereitstellt, ist (zumindest idealiter) als Voraussetzung für die Analyse unter den genetischen Gegenstandsbildungen zu betrachten. Nachdem der Begriff der Differentialität hier relativ weit definiert wurde, und ausgehend vom Analyseperspektivenmodell immer auch Aussagen über begleitende Situationsmerkmale gemacht wurden, sind umfangreiche Informationen über "korrelative" Zusammenhänge zu erwarten, die genutzt werden können bei der Ausarbeitung der aktualgenetischen Theorie.

6.1.3.2 Analysemodell für die aktualgenetische Gegenstandsbildung

Der Übergang von der differentiellen zur aktualgenetischen Gegenstandsbildung kann als "fließend" betrachtet werden, wenn - wie im vorigen Abschnitt dargestellt - unter differentiellem Aspekt auch bereits Situationsmerkmale mit erfaßt werden, oder wenn unter aktualgenetischer Gegenstandsbildung auch die Beschreibung der Aktualgenese verstanden wird.

Soweit unter aktualgenetischer Perspektive deskriptive Analysen des Interessenhandelns in momentanen Situationen betrieben werden, lassen sich diese allerdings von der differentiellen Fragestellung abgrenzen. Unter differentiellem Aspekt interessieren Merkmale der Handlung, Bestimmungsstücke u.ä. unabhängig und losgelöst von ihrer gegenseitigen Verbundenheit. Dagegen steht für die aktualgenetische Gegenstandsbildung gerade diese Beziehungsstruktur im Vordergrund, nämlich die zusammenhängenden und aufeinanderfolgenden Prozesse beim Interessenhandeln in einer aktuellen Situation.

Beispielsweise kann die Theorie MISCHELS (1973) als "differentiell" bezeichnet werden, da kognitive Instanzen und Vorgänge postuliert werden, die menschliches Handeln begleiten und zur Unterscheidung und Kennzeichnung von kognitiven Prozessen ausreichen. Jedoch sind die MISCHEL-Konstrukte nicht unabhängig voneinander (sie überschneiden sich) und es ist unklar, in welchem Prozeßzusammenhang sie stehen. Dagegen könnte der Versuch von LAZARUS u.a. (1974), unter Rückgriff auf das MISCHEL-Konzept ein Prozeßmodell des Handelns zu entwerfen, der aktual-

genetischen Gegenstandsbildung zugeordnet werden. Entsprechend wurde im Abschnitt 4.3 das "Grundmodell interessegeleiteten Handelns" von SCHIEFELE (1980) als differentiell bestimmt; aus verschiedenen Gründen reicht es für eine aktualgenetische Betrachtung nicht aus.

Erfasst man das (innerpsychische) Prozeßgeschehen beim interessegeleiteten Handeln, also die zeitliche Abfolge von Vorgängen, verbessern sich die Möglichkeiten für kausal-erklärende Interpretationen. Die bereits unter differentiellm Aspekt mit-erfaßten Situationsmerkmale und damit vorliegenden korrelativen Zusammenhänge bieten außerdem eine erste Grundlage für Erklärungsansätze.

Unter aktualgenetischer Gegenstandsbildung richtet sich die Analyse auf die prozessualen Abläufe beim Interessenhandeln und auf die Bedingungen, die für das Interessenhandeln in aktuellen Situationen kausal bestimmend sind.

Für die Aktualgenese kennzeichnend ist die Entstehung, Auslösung, Aktivierung und Realisierung von Interesse/interessegeleitetem Handeln in einer augenblicklichen, als abgeschlossen betrachtbaren Situation. Gegenüber der ontogenetischen Perspektive bleibt die biographische Vorgeschichte außer Betracht. Die Analyse beschränkt sich weitgehend auf eine momentane Situation mit einer gegebenen Konstellation.

In diesem Kontext ist sowohl das Handlungs- wie das intrapsychisch ablaufende Geschehen in seinem zeitlichen Verlauf mit seinem sequentiellen Charakter Untersuchungsgegenstand. Es wird nach notwendigen Bedingungen für die in aktuellen Situationen sich abspielenden Prozesse interessegeleiteten Handelns gefragt, die zur kausalen Erklärung der Aktualgenese herangezogen werden können.

Für Analysen unter aktualgenetischer Perspektive bietet sich ein mehrperspektivisches Modell wie das bereits in Grundzügen dargestellte an. Das Handlungsgeschehen in einer wohlabgrenzbaren, augenblicklichen Situation wird aus verschiedenen Blickwinkeln beschrieben und erklärt. Allerdings läßt sich eine "einzelne" Situation nicht so ohne weiteres abgrenzen; man hat

immer einige längere Handlungssequenzen mit Situationsänderungen zu analysieren. Die Darstellung aus den einzelnen Analyseperspektiven kann nicht parallel erfolgen (zumindest beim Subjekt und involvierten Beobachter nicht); Beschreibungen und Erklärungen werden im nachhinein in gänzlich anderen Situationen gegeben. Insofern kompliziert sich die mehrperspektivische Analyse unter aktualgenetischer Fragestellung.

Dies gilt es zu berücksichtigen, wenn im folgenden wiederum für drei Phasen im Theoriebildungsprozeß Analysemodelle für die aktualgenetische Gegenstandsbildung vorgeschlagen werden.

Die in Abb. 8 dargestellte erste Phase der genaueren Erarbeitung der Fragestellung macht deutlich, von welchen vorliegenden theoretischen Beständen bei der Bildung einer aktualgenetischen Theorie ausgegangen werden kann. Nachdem die aktualgenetische Gegenstandsbildung als auf die differentielle aufbauend konzipiert wurde, liegen Bestimmungsstücke vor, mit denen die Unterschiedlichkeit von interessegeleiteten Handlungen erfaßt werden kann. Diese Bestimmungsstücke enthalten Konstrukte, über deren Aktualgenese, ihre Verknüpfung mit anderen Konstrukten, über ihre Bedingtheit z.T. bereits Theorien vorliegen (vgl. Abschnitt 2.4: Erklärungsansätze für die Entstehung kognitiver Strukturen). Auf diesen Wissensstand kann zur Hypothesengewinnung zurückgegriffen werden. Andererseits liegen durch die Miteinbeziehung situativer Bedingungen unter differentiellem Aspekt korrelative Befunde über Beziehungen zwischen Bedingungen und Interessenhandlungen vor, die als Ausgangsbasis für aktualgenetische Erklärungen angesehen werden können.

Daneben enthält die ansatzweise ausgearbeitete pädagogische Interessentheorie einzelne Hinweise über den aktualgenetischen Verlauf des Interessenhandelns wie auch Hinweise auf mögliche Erklärungsansätze (z.B. KRAPP u.a. 1979, SCHIEFELE 1980; vgl. Kapitel 4 und 5).

Auf der Grundlage dieser vorliegenden Informationen können vorläufige Annahmen über das aktualgenetische Prozeßgeschehen, über mögliche Kausalfaktoren formuliert werden. Diese Annahmen

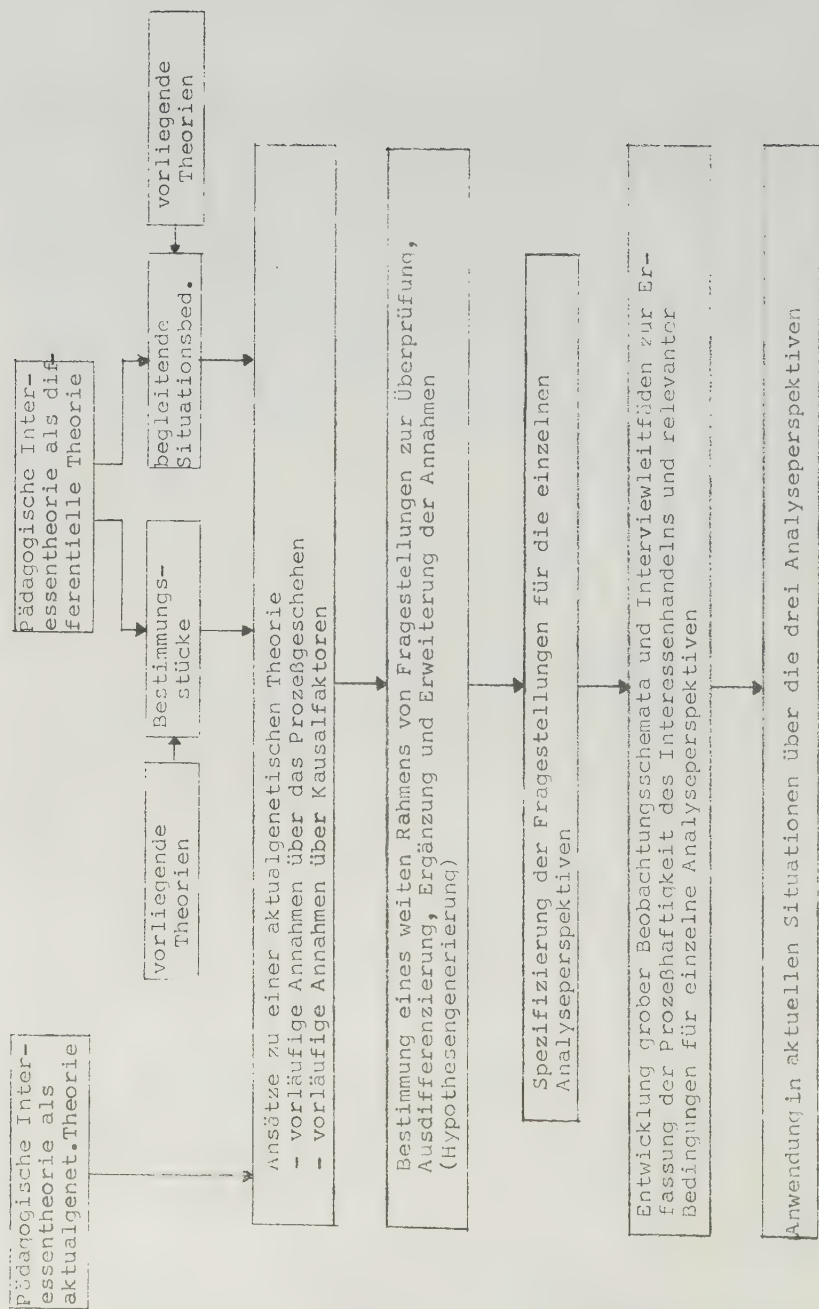


Abb.8: Analysemodell aktualgenetische Gegenstandsbildung/Phase I: Bestimmung der Fragestellung

sind nicht schon als Hypothesen zu verstehen, sie haben eher Hinweisscharakter und geben Suchrichtungen an.

Ausgehend von diesen vorläufigen Vorstellungen über die Interessenaktualgenese können Fragestellungen festgelegt werden, unter denen eine Präzisierung des vorläufigen Theorieansatzes erwartet werden kann.

Unter Verfolgung dieser Fragestellung sollte eine Ausdifferenzierung und Ergänzung der vorläufigen Annahmen zu bewerkstelligen sein, die dann in Hypothesen transformiert werden können.

Die so erarbeiteten Fragestellungen müssen für die einzelnen Analyseperspektiven spezifiziert werden, da die Fragerichtung unter den verschiedenen Analysegesichtspunkten auf Unterschiedliches abzielt. Diesen Frageschwerpunkten entsprechend sind Beobachtungsbögen und Interviewleitfäden zu konstruieren. Auf diesem Stand der Theorieentwicklung sind diese natürlich möglichst offen und wenig strukturiert zu halten, um genügend Spielraum für die Erfassung von abweichender Information in Bezug auf die vorläufigen Annahmen zu gewährleisten. Von zentraler Relevanz unter der aktualgenetischen Gegenstandsbildung sind dabei Aussagen über den Prozeßablauf des Interessenhandelns und über perzipierte Bedingungen. Diese grob strukturierten Beobachtungs- und Frageschemata können dann bei der Analyse von interessegeleitetem Handeln in bestimmten, allerdings (hinsichtlich Inhalt, Person) unterschiedlichen Konstellationen repräsentierenden Situationen eingesetzt werden.

Die Abbildung 9 der zweiten Analysephase unter aktualgenetischer Gegenstandsbildung strukturiert die Vorgehensweise bei der Situationsanalyse weiter aus.

Die im Analyse-Grundmodell bereits enthaltene Differenzierung von Aussagenbezügen bedarf hier einer weitergehenden Ausführung. Sowohl für die Analyseperspektive des Subjekts wie für die des involvierten Beobachters wird getrennt zwischen einem Aussagenbezug auf die "eigene Person" und auf die "Außenwelt". Diese Unterscheidung ist sinnvollerweise am Gegenstand der jeweiligen Aussagen festzumachen. Zum Differenzierungskriterium wird der Bezug auf extrapsychische Vorgänge(Aussagenbezug "Außenwelt")

Überprüfen der Vereinbarkeit dieses Modells mit den aktualgenetischen Annahmen der pädag. Interessentheorie bzw. Modifikation u. Erweiterung

Erarbeitung eines theoret. Modells
- des Prozeßgeschehens
- der situativen Bedingungen des Interessenhandelns, das die perspektivischen Auffassungen integriert bzw. Abweichungen erklärt

Inbeziehungssetzung der Perspektiven und Vergleich:
Parallelisierung intra/extrapsychischer Prozesse, Parallelisierung subjektiver Erklärungen

Rückgriff auf vorliegende Theorien (intra psychischer Prozesse, Interaktion z.B.)

Analyseperspektive des involvierten Beobachters
Rekonstruktion subjektiver Erlebensprozesse und subjekt. Erklärungen

Aussagenbezug
Außenwelt:
Beschreibung
Bewertung
Erklärung

Aussagenbezug
eigene Person:
Beschreibung
Bewertung
Erklärung

Aussagenbezug
soz. Umwelt:
Handlung
Verhalten

Aussagenbezug
"ökologische Umwelt":
Bedingungen

Aussagenbezug
Forschungs-
Handlung
Verhalten

Analyseperspektive des unabhängigen Beobachters:
Erfassung des objektivierbaren Interaktionsgeschehens (Handlungen, Beding.)

Analyseperspektive des Subjekts:
Rekonstruktion subjektiver Erlebensprozesse und subjektiver Erklärungen

Aussagenbezug
Außenwelt:
Beschreibung
Bewertung
Erklärung

Aussagenbezug
eigene Person:
Beschreibung
Bewertung
Erklärung

Abb. 9: Analyzemodell aktualgenetische Gegenstandsbildung/Phase II: Präzisierung der aktualgenetischen Theorie

bzw. intrapsychisches Geschehen (Aussagenbezug "eigene Person").

Die nach ihrem Aussagenbezug gliederbaren Statements lassen sich sowohl objekt- wie subjektzentriert interpretieren und auswerten. Aussagen über außerpsychische Vorgänge werden unter objektzentrierter Auswertung als solche hingenommen; sie können überprüft und validiert werden an Aussagen anderer Subjekte aus verschiedenen Analyseperspektiven. Für die Aussagen über intrapsychisches Geschehen bieten sich kaum solche Validierungsmöglichkeiten an. Wenn das Subjekt reflexiv über sich selbst spricht, können diese Aussagen jedoch mit subjektzentrierten Interpretationen sowohl der Aussagen über extra- wie intrapsychische Prozesse konfrontiert werden. Reflexive Aussagen können so überprüft werden mit Hilfe von Ergebnissen subjektzentrierter Auswertung; umgekehrt lassen sich subjektzentrierte Interpretationen auf ihre Übereinstimmung mit den Aussagen des Subjekts über sich selbst untersuchen.

Die analytische Trennung von Beschreibungen, Erklärungen und Bewertungen unter dem Aussagenbezug scheint deshalb sinnvoll zu sein, weil sie auf die Fragestellung unter aktualgenetischer Gegenstandsbildung paßt.

Wenn bei reflexiven Aussagen (Bezug eigene Person) beschrieben wird, erhält man Darstellungen des intrapsychischen Prozeßgeschehens; wenn Erklärungen gegeben werden, erhält man subjektive Auffassungen über Kausalitäten sowie bewertende Einschätzungen.

Beschreibungen, Bewertungen, Erklärungen des außerpsychischen Geschehens wiederum geben (subjektzentriert interpretiert) Hinweise auf das innerpsychische Prozeßgeschehen und auf die Beschaffenheit kausal bedeutsamer handlungsleitender Systeme (Werthierarchien, Attributionen u.ä.).

Die Untergliederung von Aussagenbezügen bei der Analyseperspektive des unabhängigen Beobachters hat vor allem die Funktion, Informationen so anzuordnen, daß sie leichter auf die Informationen aus den beiden anderen Analyseperspektiven bezogen werden kann. Erfasst werden soll das intersubjektiv beobachtbare Interaktionsgeschehen wie das umgebende Bedingungsgefüge.

Unter der Analyseperspektive des Subjekts und des involvierten Beobachters wird versucht, die subjektiven Erlebensprozesse und die jeweiligen subjektiven Theorien über die Bedingtheit des Interessenhandelns in dieser Situation zu rekonstruieren.

Im folgenden Analyseschritt wird die Information aus den drei Perspektiven entsprechend den vorher bereits getroffenen Strukturierungen aufeinanderbezogen.

Zum einen müssen die Darstellungen des intra- und extrapsychischen Geschehens nebeneinandergelegt werden unter Hinzuziehung der Ergebnisse der subjektzentrierten Auswertungen. Gegenübergestellt werden zum anderen die verschiedenen subjektiven Erklärungen. Direkt überprüft werden kann die Konsistenz/Vereinbarkeit der vorliegenden Aussagen.

Auf der nächsten Analysestufe muß dann jedoch ein theoretisches Modell gefunden werden

- das das dargestellte und beobachtete Prozeßgeschehen abbildet und gegebenenfalls Inkonsistenzen mit einzelnen Aussagen aus einzelnen Analyseperspektiven zu begründen vermag;
- das die vorliegenden subjektiven Erklärungen vereinbar macht mit den "objektivierbaren" Beobachtungen und subjektzentrierten Interpretationen und damit ein plausibles Erklärungsmodell der Aktualgenese darstellt.

Zur Bewältigung dieses Analyseschritts ist es erforderlich, auf den vorliegenden theoretischen Wissensbestand zurückzugreifen, um plausible Modelle entwerfen zu können.

Das mit dem wiederholten Durchlaufen dieser Analysephase in unterschiedlichen Situationen sich herauskristallisierende Modell stellt das Zentrum der aktualgenetischen Theorie dar. Es ist von Anfang an auf Vereinbarkeit mit den vorläufigen Annahmen der Interessentheorie zu überprüfen. Die vorliegenden Annahmen sind entsprechend zu modifizieren und zu präzisieren; sie gewinnen damit zunehmend den Charakter von Hypothesen. Ermöglicht wird parallel dazu die zunehmende Präzisierung der Fragestellung der Beobachtungs- und Interviewverfahren.

Die in Abbildung 10 dargestellte letzte aktualgenetische Analysephase der Theorieprüfung verläuft zweigleisig. An die

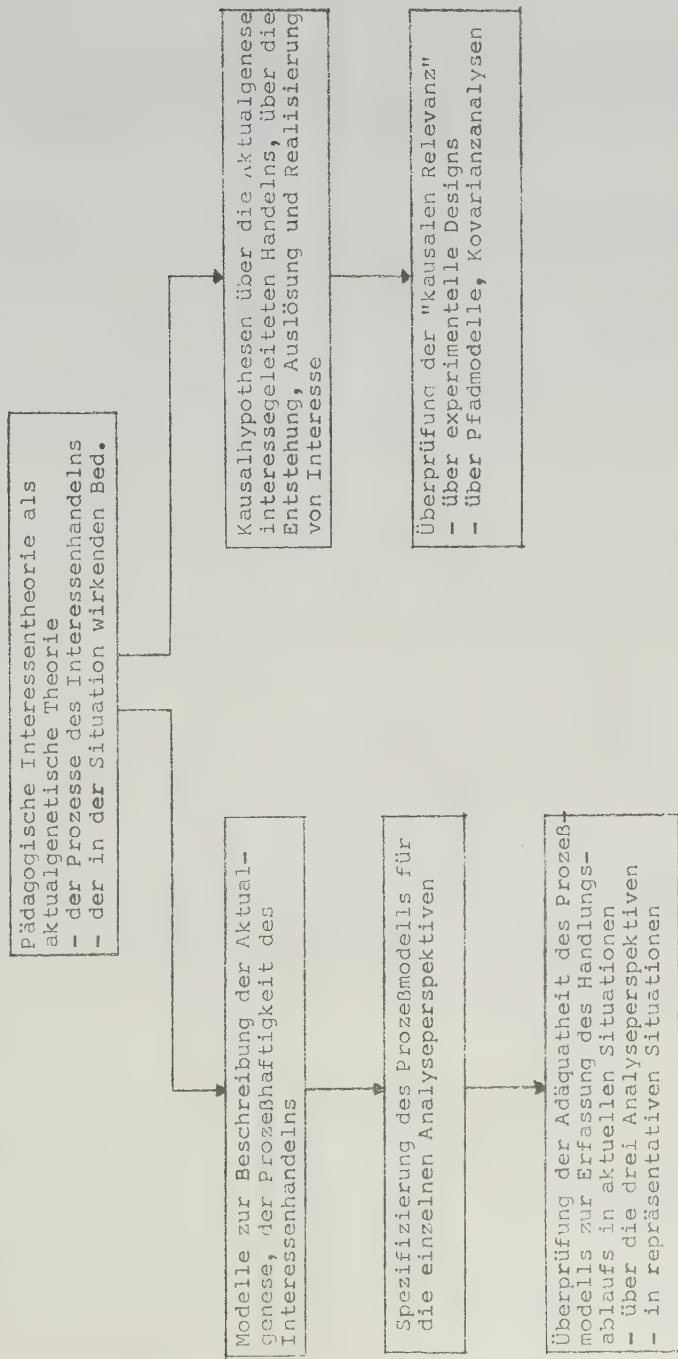


Abb. 10: Analysemodell aktualgenetische Gegensatzendsbildung/Phase III: Überprüfung der Theorie

Überprüfung eines beschreibenden Prozeßmodells sind andere Anforderungen zu stellen als an die Überprüfung von Hypothesen über die ursächlichen Bedingungen der Aktualgenese von Interesse.

Das in der aktualgenetischen Theorie enthaltene allgemeine Prozeßmodell muß adäquat das Prozeßgeschehen in unterschiedlichen Situationen mit unterschiedlichen Interessengegenständen und handelnden Personen erfassen und abbilden können. Die Überprüfung des Modells vollzieht sich notwendigerweise über eine Spezifizierung des Modells für die einzelnen Analyseperspektiven, da so z.B. die Parallelität des inner- und außerpsychischen Geschehens berücksichtigt werden kann.

Wesentlich problematischer stellt sich die Überprüfung von Kausalhypothesen über die Entstehung, Auslösung und Realisierung von Interesse dar. Neben der Überprüfung des theoretischen Modells in experimentellen Situationen (z.B. auch quasi-experimentelle Situationen; "dosierte Diskrepanzstudien"), kann an die Überprüfung des aktualgenetischen Kausalmodells über pfadanalytische bzw. kovarianzanalytische Verfahren gedacht werden. Ziel wäre die Überprüfung der "kausalen Relevanz" (HEILAND 1977; KRAPP 1979, S. 53f) der Hypothesen über die Interessenaktualgenese.

Für die Erarbeitung und Überprüfung einer kausalen Theorie der Interessenaktualgenese stellen sich jedoch die gleichen Schwierigkeiten wie für jede kausal-erklärende Theorie im sozialwissenschaftlichen, v.a. pädagogisch/psychologischen Bereich.

6.1.3.3 Analysemodelle für die ontogenetische Gegenstandsbildung

Die ontogenetische Gegenstandsbildung kann als Erweiterung oder Verlängerung der aktualgenetischen Gegenstandsbildung verstanden werden: als Zurückfragen nach den Entwicklungsprozessen vor der analysierten aktuellen Situation, oder als Weiterverfolgen der Genese nach dieser Situation. Während unter aktualgenetischen Aspekt nur die jeweils in der Situation vorliegenden Personenmerkmale, Bedingungen usw. in ihren Auswirkungen auf das

Handeln interessieren, steht unter ontogenetischer Perspektive die lebensgeschichtliche Bedingtheit im Vordergrund. Die ontogenetische Gegenstandsbildung beschäftigt sich mit den die individuelle Entwicklung bedingenden Interaktionen. Ein augenblicklich handelndes Subjekt wird aufgefaßt als "geschichtliches" Subjekt, das vorangehende Situationen, Erlebnisse und Erfahrungen repräsentiert, und sich auf diesem Hintergrund mit den aktuellen Gegebenheiten auseinandersetzt. Insofern wäre natürlich eine adäquate Erklärung aktuellen Handelns nur möglich auf der Grundlage einer ontogenetischen Theorie, die das Zustandekommen und die Funktionsweise von Repräsentationssystemen konzipiert.

Unter aktualgenetischer Gegenstandsbildung wird die individuelle Entwicklung weitgehend außer Betracht gelassen und das sich zu einem bestimmten Zeitpunkt so darstellende Subjekt in seiner handelnden Auseinandersetzung mit der Umwelt zu erfassen versucht. Entsprechend kann sich die Analyse nur auf solche Prozesse beziehen, die in aktuellen Situationen als "genetisch" erkennbar sind (z.B. Entstehung, Auslösung, Realisierung). Allerdings läßt die Beobachtung von aktualgenetischen Prozessen keine Schlüsse auf die weitere Entwicklung zu, auf das Wiederauftreten bestimmter Handlungen in neuen und veränderten Situationen. Eben die Verbindung zwischen Handlungen zu verschiedenen Zeiten wird unter der ontogenetischen Gegenstandsbildung herzustellen versucht.

Als weiteres Problem stellt sich bei einer Beschränkung auf den aktualgenetischen Aspekt die Erfäßbarkeit von Entwicklungen bei relativ kurzfristigen Beobachtungen. Unter der aktualgenetischen Gegenstandsbildung sind nur offensichtliche, sich in kurzer Zeit vollziehende Entwicklungen erfäßbar; kleine Veränderungen im Rahmen einer langwierigen, langsam fortschreitenden Entwicklung liegen außerhalb des Wahrnehmungsbereichs. Die ontogenetische Gegenstandsbildung dagegen verfolgt langfristig - in unserem Fall - Äußerungsformen interessegeleiteten Handelns in ihrer Bedingtheit und vermag so wesentlich feinere Entwicklungen zu erfassen und Erklärungen zu geben, die den lebensgeschichtlichen Zusammenhang mitaufgreifen.

Die Analysemodelle zur ontogenetischen Gegenstandsbildung wurden so konzipiert, daß sie als Erweiterung und Fortführung der aktualgenetischen Analyse deutlich werden. Damit wird auch versucht, die Gegenstandsbildungen und dazugehörigen Analysemodelle als aufeinander aufbauende Stufen im Forschungsprozeß darzustellen. Unter der ontogenetischen Gegenstandsbildung bieten sich so, ausgehend von der vorher vollzogenen aktualgenetischen Analyse, zwei Vorgehensweisen an. Zum einen kann die Untersuchung interessegeleiteten Handelns in einer aktuellen Situation durch die retrospektive Analyse vorangegangener Entwicklungen (Situationen) erweitert werden; zum anderen kann die an die aktuelle Situation anschließende Entwicklung, die sich am Interessenhandeln in neuen Situationen zeigt, längsschnittartig weiterverfolgt werden. Diese denkbaren "retrospektiven Querschnittanalysen" und "prospektiven Längsschnittstudien" können als alternative ontogenetische Untersuchungsansätze angesehen werden, die durchaus auch parallel betrieben werden können. In unseren Analysemodellen wurde die retrospektive Analyse der stärker heuristischen Theoriebildungsphase, die Längsschnittstudie der Prüfungsphase zugeschlagen. Diese Aufteilung scheint von dem für die verschiedenen Ansätze vorauszusetzenden Stand der Theoriebildung und dem unterschiedlichen erforderlichen Forschungsaufwand zu rechtfertigen zu sein.

In Abbildung 11 werden die Ressourcen deutlich gemacht, auf die bei der Erarbeitung der vorläufigen ontogenetischen Theorie zurückgegriffen werden kann. Im Zentrum steht dabei eine Theorie der Interessenaktualgenese (als erklärende Theorie), wie sie im letzten Abschnitt als anzustrebende konzipiert wurde. Ausgehend von dieser aktualgenetischen Theorie und vorläufigen Annahmen über die Interessenontogenese auf dem Hintergrund ontogenetischer Aussagen der pädagogischen Interessentheorie oder interessenrelevanter Entwicklungstheorien (siehe Kapitel 5) lassen sich die spezifischen Fragestellungen für die in dieser Phase zu betreibende retrospektive Analyse bestimmen. Die Fragestellung muß relativ offen bleiben, wie die daraus abzuleitenden Beobachtungsschemata und Interviewleitfäden,

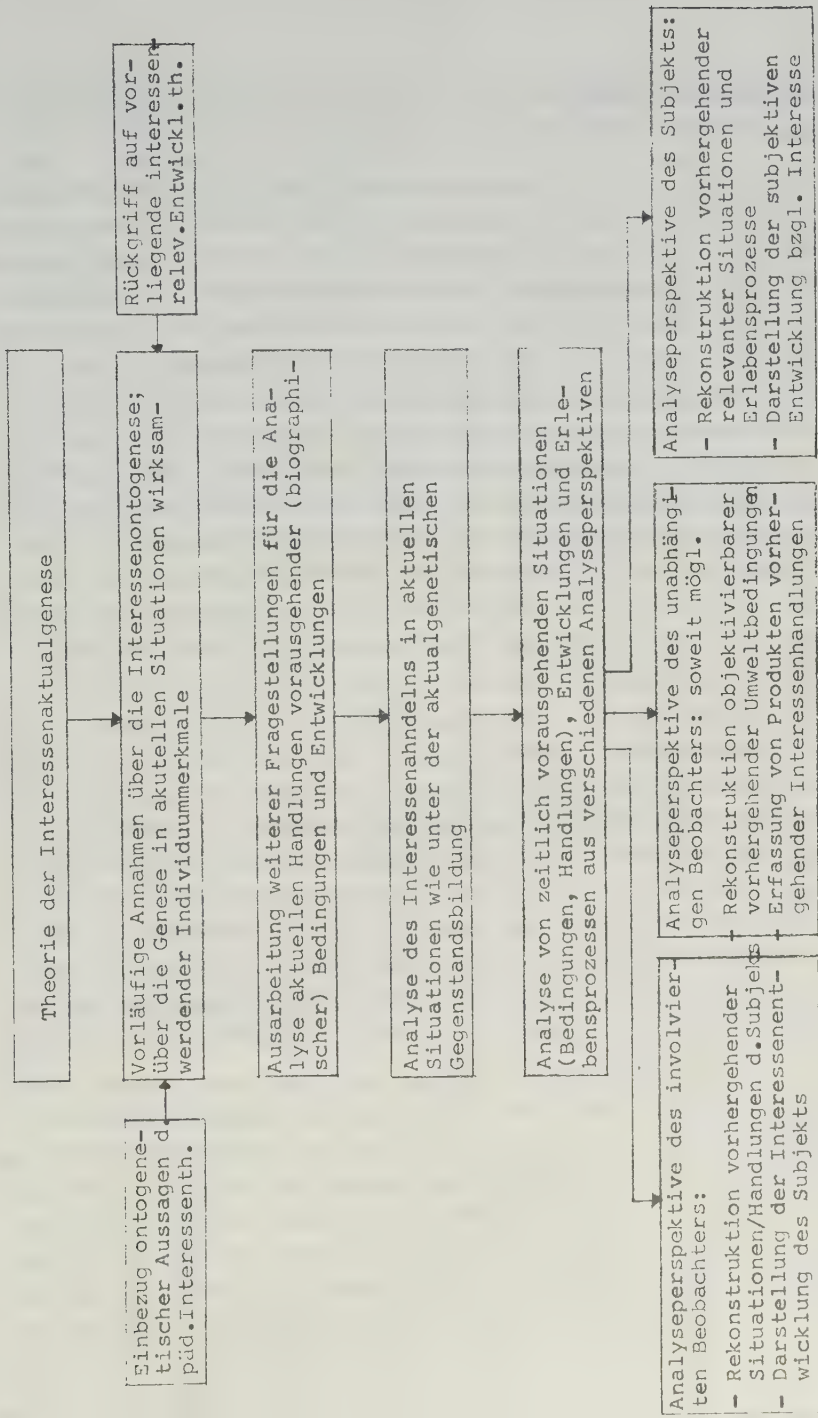


Abb.11: Analysemodell ontogenetische Gegenstandsbildung/Phase I: Bestimmung der Fragestellung/ retrospektive Querschnittsanalyse

um genügend Spielraum für Modifikationen und Erweiterungen zu haben.

Die Analyse von interessegeleitetem Handeln in einer aktuellen Situation wird genauso betrieben wie unter der aktualgenetischen Gegenstandsbildung, allerdings wird nun weiter gefragt nach den zeitlich vorangegangenen (interessenrelevanten) Situationen und Handlungen, nach vorliegenden Erfahrungen und früheren Erlebnissen, nach bis dahin vollzogenen Entwicklungen.

Diese retrospektiven Nachforschungen werden wiederum für die einzelnen Analyseperspektiven durchgeführt. Zumeist kaum möglich sind zeitlich zurückgreifende Analysen aus der Sicht eines unabhängigen Beobachters. Je nach verstrichener Zeit und eingetretenen Veränderungen können jedoch Umweltmerkmale rekonstruiert werden. Objektivierbare Betrachtungen etwa der im Zusammenhang mit dem Interessenhandeln entstandenen "Produkte" oder von "Dokumenten" des Interessenhandelns sind darüber hinaus denkbar und sinnvoll.

Aus der Perspektive eines involvierten Beobachters können vermutlich eine Anzahl von vorherigen Situationen und Handlungen des Subjekts geschildert werden. Allerdings ist hier mit zunehmenden Verzerrungen der Reproduktionen zu rechnen. Die vom involvierten Beobachter registrierten (interessenrelevanten) Entwicklungen des Subjekts sind ebenso wichtig für die retrospektive Analyse. Es empfiehlt sich hier wiederum eine subjektzentrierte Auswertung der Aussagen des involvierten Beobachtung. So kann zumindest zum Teil ein Bedingungsfaktor für die Entwicklung des Subjekts rekonstruiert werden.

Aus der Analyseperspektive des Subjekts rekonstruierbar sind vorausgegangene Umweltbedingungen, Situationen, Erfahrungen, Erlebnisse usw. Das Subjekt kann Auskunft geben über seine Entwicklung, kann auch seine Erklärungen für diese Entwicklung einbringen. Die Darstellungen aus der Analyseperspektive des Subjekts und des involvierten Beobachters sind direkt aufeinander beziehbar (Aussagenbezug); ebenso die jeweiligen subjektiven Erklärungen (Analyse analog Aktualgenese /Abb. 9).

In Abbildung 12 wird die weiter zu vollziehende Analyse fortführend dargestellt. Wie auch in den anderen Analysemodellen sind die perspektivischen Rekonstruktionen aufeinander zu beziehen und zu vergleichen. In diesem Fall muß außerdem der Zusammenhang zu den Daten der aktualgenetischen Analyse hergestellt werden. Zu untersuchen ist, inwieweit die unter der retrospektiven Analyse erbrachten Informationen ausreichen, um biographisch das aktuelle Handeln erklären zu können. Bei ausreichend vorliegender Information sind - unter Rückgriff auf verfügbare ontogenetische Theorien - Hypothesen über die Zusammenhänge zwischen aktuellem Handeln und biographischem Hintergrund zu formulieren und auf ihre Übereinstimmung mit den erbrachten Befunden zu überprüfen. Ausgehend von solchermaßen begründeten (stimmigen) Hypothesen können die vorläufigen Annahmen zur Interessenontogenese bestätigt, präzisiert oder modifiziert werden.

Solche retrospektiven Analysen mit Querschnittcharakter sind mit zunehmender Spezifizierung der Fragestellung (in unterschiedlichen Situationen) durchzuführen, um die ontogenetische Theorie auf einen Stand zu bringen, der den Aufwand einer Längsschnittstudie rechtfertigt. Eine Längsschnittuntersuchung kann sowohl zur Theorieprüfung wie auch zur weiteren Theoriebildung entworfen und abgewickelt werden. Das in Abbildung 13 dargestellte Analysemodell versucht, beide Funktionen zu berücksichtigen.

Die Fragestellung für die langfristige Entwicklungsstudie ist auf der Basis der retrospektiven Analysen und der soweit ausgearbeiteten ontogenetischen Interessentheorie zu bestimmen.

Sinnvoll scheint es zu sein, bei der Längsschnittstudie wiederum von einer aktuellen Situation des Interessenhandelns (Zeitpunkt T_0) auszugehen. Hier können retrospektiv vorangegangene Entwicklungen und Bedingungen bestimmt werden. Der Längsschnitteffekt der Untersuchung wird dadurch erzielt, daß aufeinanderfolgende Situationen aktualgenetisch analysiert werden und das jeweils beobachtbare interessegeleitete Handeln aufeinander bezogen wird. Natürlich können nicht alle Situationen, die

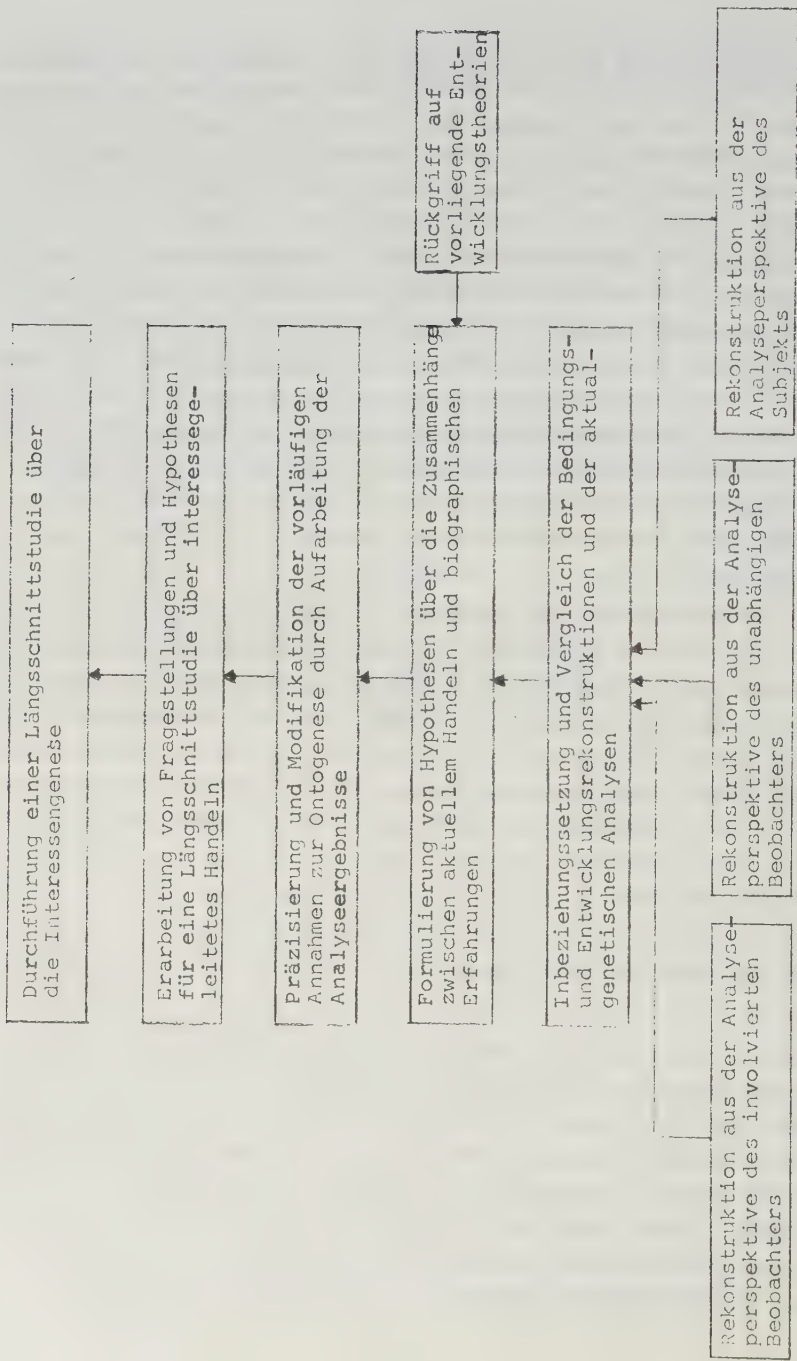


Abb. 12: Analysemodell ontogenetische Gegenstandsbildung/Phase II: Präzisierung der Theorie/Vorbereitung einer Längsschnittstudie

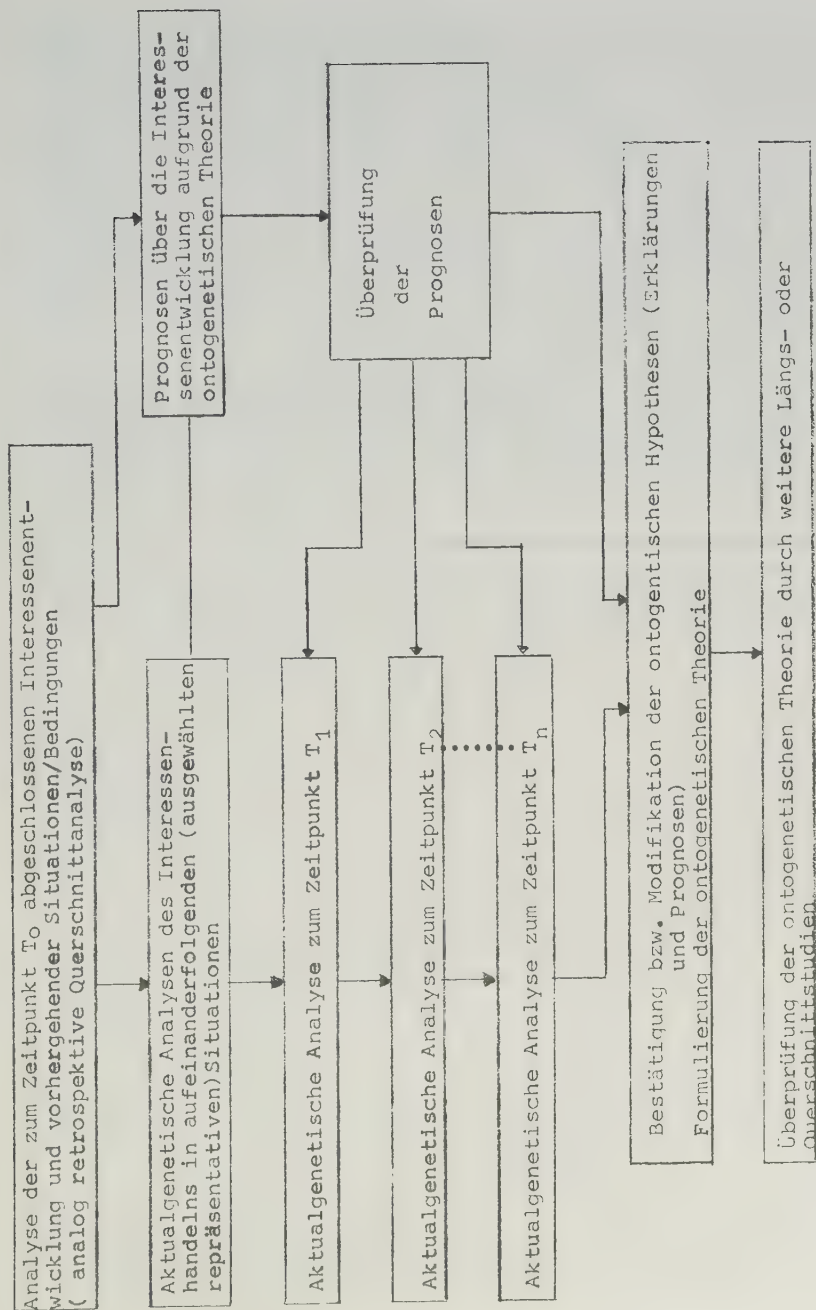


Abb. 13: Analysemodell ontogenetische Gegenstands-bildung/Phase III: Durchführung von Längsschnittstudien/Überprüfung der Theorie

sich an eine Situation zum Zeitpunkt T_0 anschließen, gleichermaßen untersucht werden. Je nach Fragestellung werden die zu analysierenden Settings zu bestimmen und repräsentative Situationen auszuwählen sein. Diese Situationen zu den Zeitpunkten $T_{1,2,...n}$ werden dem aktualgenetischen Analysemodell entsprechend untersucht, das Interessenhandeln in diesen Situationen aufeinanderbezogen und verglichen. Je nach Stand der Theoriebildung können so Annahmen über die Genese des Interessenhandelns erarbeitet oder aber bereits vorliegende Hypothesen überprüft werden.

Die Überprüfung erfolgt zweckmäßigerweise über die Überprüfung von Prognosen zur Entwicklung des interessegeleiteten Handelns, die aufgrund der ontogenetischen Theorie jeweils getroffen werden können.

Die ontogenetischen Voraussagen werden mit dem in den folgenden Situationen beobachtbaren Interessenhandeln konfrontiert. Die ontogenetische Theorie ist je nach dem Ergebnis des Überprüfungsprozesses zu modifizieren oder beizubehalten.

Wurde die Längsschnittstudie vorwiegend zur Theoriepräzisierung durchgeführt, sind die Ergebnisse der sukzessiven aktualgenetischen Analysen Grundlage für die Formulierung von Hypothesen. An weitere Überprüfungsprozeduren durch anschließende Querschnitt- oder Längsschnittstudien muß in jedem Fall gedacht werden.

6.1.4 Konsequenzen des Analysemodells

Das für drei Gegenstandsbildungen ausdifferenzierte Analysemodell reicht trotz seiner vielen, notwendigerweise durchzuführenden Analyseschritte noch nicht für eine umfassende Bestimmung aller erforderlichen Arbeiten bei der Konstruktion und Überprüfung einer pädagogischen Theorie der Interessenentwicklung aus. Eine weitreichende Einschränkung ergibt sich daraus, daß das Analysemodell bisher vorwiegend für die Erstellung einer deskriptiv-pädagogischen Theorie ausgearbeitet wurde. Bezüglich des (Kausal-)Erklärungsanspruches, der v.a. für die aktual- und ontogenetische Gegenstandsbildung behauptet

wurde, bieten sich zwar Möglichkeiten der direkten Transformation in präskriptiv-pädagogische Theorien; unter Zielstellung der Konstruktion einer präskriptiven Interessentheorie bedürfte es jedoch noch einer Systematisierung der zu vollziehenden Analyseschritte.

Es darf außerdem nicht übersehen werden, daß es sich hier um ein "ideales" Analysemodell handelt, das nicht unbedingt beansprucht, in genau dieser Form realisiert werden zu müssen. Dies betrifft v.a. die Reihenfolge der auszuführenden Analysen. Im dargestellten Analysemodell wurde z.B. die ontogenetische Gegenstandsbildung als konsequente Verlängerung aktualgenetischer Untersuchungen betrachtet. Es ist jedoch durchaus vorstellbar, daß direkt im Anschluß an die differentiellen Analysen die ontogenetische Gegenstandsbildung verfolgt wird. Die einzig zwingende Voraussetzung für die aktual- und ontogenetische Gegenstandsbildung ist die differentielle Gegenstandsbildung mit ihrer Begriffsbestimmungsfunktion. Für ontogenetische Forschungsschwerpunkte bedeuten vorausgegangene aktualgenetische Analysen zwar eine hilfreiche Klärung; sie können jedoch nicht als unbedingt erforderlich vorausgesetzt werden. Wie sich schon für die (aktual- und ontogenetischen) Gegenstandsbildungen keine verbindliche Sequenzierung postulieren läßt, kann auch nicht ein paralleles Verfolgen verschiedener Gegenstandsbildungen ausgeschlossen werden. Unter der Voraussetzung, daß die zentralen Konstrukte der Theorie ausreichend bestimmt sind (etwa Ende der Phase I der differentiellen Gegenstandsbildung), können selbstverständlich erste Analysen unter den genetischen Gegenstandsbildungen betrieben werden.

Festzuhalten ist, daß das hier dargestellte Analysemodell für die Interessenforschung nicht als "präskriptives" Modell zu verstehen ist, das einzelne Fragestellungen und Untersuchungsabläufe zwingend vorschreibt. Das Analysemodell beabsichtigt, systematisch Analyseschritte zusammenzufassen, um Anhaltspunkte für zu leistende Arbeiten zu geben; es beansprucht allerdings nicht absolute Verbindlichkeit für die Interessenforschung, vor allem, was den Ablauf der einzelnen Untersuchungs- und Arbeitsschritte angeht.

Bezieht man nun das Analysemodell auf die vorher ausgeführten theoretischen Vorarbeiten, ergeben sich einige Konsequenzen für das weitere Vorgehen.

In Kapitel 4 wurde das Interessenkonzept auf der theoretischen Ebene differentiell bestimmt, d.h. es wurden Bestimmungsstücke zur Abgrenzung des Interessenkonstrukts und Kriterien zur Unterscheidung verschiedener Interessenhandlungen festgelegt. Dabei wurde versucht, Interessenhandeln nur so eng zu definieren, daß eine Abgrenzung und Klassifikation vorgenommen werden kann. Es bleibt so Spielraum, das Interessenkonstrukt durch Konfrontation mit empirisch vorfindbaren "Interessenhandlungen" zu präzisieren oder auch zu modifizieren. Die theoretischen Vorarbeiten über Bestimmungsstücke von Interesse entsprechen damit der Ausgangsbasis, die in den Analysemodellen zur differentiellen Gegenstandsbildung vorgesehen ist (vgl. Abb. 5).

In Kapitel 5 wurden Möglichkeiten zur entwicklungstheoretischen Grundlegung der pädagogischen Interessentheorie diskutiert. Es wurden sowohl interessenrelevante Entwicklungstheorien analysiert als auch bereits Aussagen über die Ontogenese von Interesse und deren Bedingungen getroffen. Insofern haben wir wiederum die theoretische Ausgangsbasis, die im Analysemodell für die ontogenetische Gegenstandsbildung als notwendig angesehen wird (Abb. 11). Die Diskussion der verschiedenen Entwicklungstheorien hat darüber hinaus Hinweise auf Bedingungen erbracht, die für die Entwicklung und Entstehung auch in der Aktualgenese relevant sind (z.B. Konflikt, Nachahmung usw.). Mit den Erklärungen in Kapitel 4 haben wir erste Ansatzpunkte für eine "aktualgenetische" Interessentheorie, die wiederum in das Analysemodell der aktualgenetischen Gegenstandsbildung eingehen (Abb. 8).

Es liegen also die theoretischen Vorarbeiten vor, die für eine am Analysemodell ausgerichtete Vorgehensweise notwendig sind. Als erster Schritt der empirischen Analyse muß nun die "Validierung" der theoretischen Bestimmungsstücke für Interesse (der differentiellen Theorie) erfolgen. Es muß untersucht werden, ob überhaupt empirische Äquivalente zum Konstrukt des

"Interessenhandelns" existieren, ob die Bestimmungsstücke empirisch trennscharf sind und ausreichen, um vorfindbares "Interessenhandeln" zu erfassen und zu klassifizieren. Die empirisch geleitete Überprüfung und Überarbeitung der "differentiellen" Interessentheorie stellt sich damit als erste Aufgabe. Erst wenn sich herausstellt, daß die Bestimmungsstücke auch empirisch tragfähig sind, kann die Analyse unter den beiden genetischen Gegenstandsbildung angegangen werden. Hier können von Anfang an unterschiedliche Schwerpunkte (d.h. entweder Aktual- oder Ontogenese) gesetzt werden. Es kann dabei durchaus von Anfang an auf die Ontogenese abgehoben werden; allerdings wird für eine ontogenetische Gegenstandsbildung auch Wissen über die Aktualgenese benötigt. Auf dem Hintergrund einer empirischen Überprüfung der differentiellen Bestimmungsstücke von Interesse können jedenfalls die ersten Analyseschritte in den anderen Gegenstandsbildung verfolgt werden. Die dazu erforderlichen theoretischen Grundlagen wären vorhanden.

Es fehlt jedoch bisher am methodischen Inventar für diese Phasen des empirischen Arbeitens. Die Möglichkeiten des methodischen Vorgehens werden bereits durch das Analyseperspektivenmodell und durch den theoretischen Anspruch des Interessenkonzepts (der auch das Analysemodell determiniert) bestimmt.

Die Unterscheidung von Analyseperspektiven trennt Möglichkeiten des empirischen Zugriffs in interaktiven Situationen und bedingt jeweils Prioritäten für die anzuwendenden Methoden. Wie bereits bei der Darstellung der einzelnen Analyseperspektiven erwähnt, entspricht die Analyseperspektive des unabhängigen Beobachters weitgehend dem traditionellen, wissenschaftlichen Beobachtergesichtspunkt. Dieser Analyseperspektive können Beobachtungsverfahren zugeordnet werden, die den typischen methodischen Standards genügen: strukturierte (bis auf die heuristischen Phasen), verdeckte Beobachtungen mit geringem Partizipationsgrad (ATTESLANDER 1971).

Für die Analyseperspektive des involvierten Beobachters bieten sich v.a. zwei Zugriffsmöglichkeiten an. Einmal können über Befragungen "involvierter" Beobachter "naive" Beobachtungen zutage gebracht werden. Zum anderen können Personen, die

im Interaktionszusammenhang als "involvierte Beobachter" fungieren können, zur systematischen Beobachtung angeleitet werden. Es handelt sich dann um eine Beobachtung mit hohem Partizipationsgrad oder um eine teilnehmende Beobachtung.

Die Analyseperspektive des Subjekts wird am besten durch Befragungen erschlossen, möglicherweise auch durch Sonderformen der Befragung, wie veranlaßte Äußerungen des Subjekts über sich selbst etwa in der Form des "lauten Denkens" oder von Protokollierungen.

Der Methodenpool für das dargestellte Analysemodell enthält unter formalen Gesichtspunkten drei Verfahren: verdeckte Beobachtung mit geringem Partizipationsgrad; "teilnehmende" Beobachtung und Befragung i.w.S.

Im Auge zu behalten ist, daß entsprechend der Unterscheidung zweier tendenzieller Strategien im Analyseprozeß (heuristisch vs. prüfend) für die einzelnen Methoden ein unterschiedlicher Strukturierungsgrad erforderlich ist. Betrachtet man nun das vorliegende Wissen über diese Forschungsmethoden, so ergibt sich für die einzelnen Verfahren ein sehr unterschiedlicher Informationsstand. Umfassende Information liegt über Verfahren zur "unabhängigen" Beobachtung vor. Dies gilt sowohl für die heuristisch wichtige "naive" oder "unstrukturierte" Beobachtung wie für die prüflogisch relevante systematische und strukturierte Beobachtung (vgl. die Übersichten z.B. bei FASSNACHT 1979; MERKENS & SEILER 1978). Es liegen auch erste Erfahrungen über die Beobachtung von Interesse und Interessenaspekten im Unterricht vor (PERTSCH 1979).

Geringer ist der Informationsstand über die Methodik der teilnehmenden Beobachtung. Publikationen dazu liegen etwa von CLASTER & SCHWARTZ (1972), FRIEDRICHS (1973), FRIEDRICHS & LÜDTKE (1971) und McCALL & SIMMONS (1969) vor. Auch können ausgehend von den Methodenkenntnissen über "unabhängige" Beobachtungsverfahren einige wichtige Prinzipien für teilnehmende Beobachtung abgeleitet werden.

Als unzureichend zu bezeichnen ist der wissenschaftliche Informationsstand über Befragungen, die nicht den typischen Stand-

ardisierungs- bzw. Strukturierungsgrad aufweisen. Charakteristisch für den diesbezüglichen Forschungsstand ist, daß in den meisten Publikationen zur Befragungsmethode wenig strukturierte Befragungen bzw. offene Interviews nicht erwähnt bzw. kaum berücksichtigt werden (siehe z.B. die 6 Bände zur Befragung von HOLM 1975).

Diese methodologischen Vorarbeiten abschließend soll deshalb im nächsten Abschnitt versucht werden, Informationen über die Methodik offener Interviews bzw. wenig strukturierter Befragungen zusammenfassend darzustellen und zu zeigen, daß auch mit wenig strukturierten Methoden "strukturiert" gearbeitet werden kann. Das Interview haben wir deshalb herausgegriffen, weil ihm für die Interessenforschung, entsprechend dem hier entwickelten Analysemodell, zentrale Bedeutung zukommt: es dient zur Rekonstruktion des Interaktionsgeschehens und Interessenhandelns aus der Perspektive des Subjekts wie auch der des involvierten Beobachters.

6.2 Das "offene Interview" als eine Methode der Interessenforschung

Dieser Abschnitt dient nicht zur Explikation einer Theorie des "offenen Interviews". Vielmehr sollen Möglichkeiten und Grenzen dieser Methode bestimmt werden. Zunächst werden allgemein verschiedene Funktionen "offener Befragungen" im Forschungsprozeß dargestellt. Im Anschluß daran erfolgt eine Charakterisierung dieser Methode, eine Abgrenzung von standardisierten Befragungsverfahren und ein für die Datenerhebung und -auswertung bei offenen Interviews wichtiger Strukturierungsvorschlag. Bevor dann spezielle Probleme der Fragestellung und Formulierung in offenen Interviews erörtert werden, behandeln wir kurz die Besonderheit der sozialen Situation im offenen Interview. Diesen Abschnitt schließt eine Zusammenfassung von "Regeln" für die Datenerhebung und -auswertung bei offenen Befragungen ab. Ziel der Ausführungen in diesem Abschnitt ist, die Effektivität der "weichen" Methode offener Interviews dadurch zu verbessern, daß auf verschiedene Fehlerquellen hinge-

wiesen und durch Strukturierungsversuche die für diese Methodik typische Reliabilitätsproblematik reduziert wird.

6.2.1 Funktion offener Interviews im Forschungsprozeß

Im allgemeinen wird dem offenen (nicht-standardisierten, qualitativen "Tiefen"-)Interview die Funktion zugesprochen, wenig erforschte Problemfelder zu explorieren und zu strukturieren (KRAPP & PRELL 1975, S. 119), relevante Variablen zu definieren und Hypothesen zu gewinnen. Es soll also zur vorläufigen Formulierung von Zusammenhängen zwischen Tatbeständen und Modellen beitragen (SCHEUCH 1973, S. 123). Offene Interviews haben dementsprechend v.a. eine heuristische Funktion im Forschungsprozeß. Das standardisierte Interview wird demgegenüber als Beweismittel betrachtet (SCHEUCH 1973), dessen Einsatz jedoch immer schon umfangreiches Wissen über den Untersuchungsgegenstand voraussetzt. Von diesen unterschiedlichen Funktionen im Forschungsprozeß ausgehend würden sich standardisierte und nicht standardisierte Befragungsformen ergänzen: offene Interviews dienen der systematischen Ausweitung des verwissenschaftlichten Verständnisses und der Hypothesenbildung; standardisierte Befragungen der Hypothesenprüfung.

Vergegenwärtigt man sich nun jedoch den Anspruch des im Kapitel 6.1 entwickelten Analysemodells, "objektivierbare" Aussagen z.B. über das Interessenhandeln einer Person zu erbringen, die Kohärenz mit den Interpretationen und Selbstauffassungen der beteiligten Personen aufweisen, so dürfte die Methode "offener" Befragung nicht nur den heuristischen Phasen der Theoriebildung zuzuordnen sein. Die Vorstellung eines selbstbestimmt, interessiert handelnden Individuums ist außerdem schlecht zu vereinbaren mit einer Untersuchungsmethode, die dem Subjekt wenig bzw. keinen Spielraum läßt, seine eigenen Kognitionen, Emotionen und Intentionen zu äußern. Es liegt zwar auf der Hand, daß - entsprechend den Analysemodellen - mit zunehmender Theorieexplikation gezielter und strukturierter gefragt (und beobachtet) werden kann; das bedeutet aber nicht, daß die Theorieprüfung nur über "geschlossene" (standardisierte)

Befragungen vollziehbar ist. Für Untersuchungen im Rahmen der pädagogischen Interessentheorie kommt so ein Spektrum von Befragungsmethoden mit unterschiedlichem Strukturierungs- und Standardisierungsgrad in Betracht, von relativ offenen Interviews bis hin zu relativ strukturierten Befragungen.

Eine Veränderung des Stellenwerts sog. "weicher" Methoden (z.B. offener Befragung), die sich in der nicht nur heuristischen Anwendung äußert, kann als Folge eines neuen (theoretischen) Verständnisses menschlichen Verhaltens und Handelns beobachtet werden. Die lange Zeit von engen behavioristischen Konzeptionen geprägte empirische Methodologie faßte, ausgehend von S-R-Modellen, Fragen als exakt zu definierende Stimuli auf (z.B. SCHEUCH 1973, S. 70), die beim Probanden bestimmte zu analysierende Reaktionen hervorrufen sollten. Soll dagegen beispielsweise Einblick in die in einem Individuum ablaufenden kognitiven Prozesse gewonnen werden, können bereits durch eng umgrenzte Stimulusdefinitionen und beschränkte Reaktionsmöglichkeiten für den Befragten ihm genau die Antworten nahegelegt werden, die der Konzeption des Interviews entsprechen.

Je mehr also pädagogisch-psychologische Fragestellungen sich z.B. auf kognitive Verarbeitungsprozesse beziehen, die im "Innern", in der "black box" ablaufen, desto problematischer wird es, a priori durch stark strukturierte und standardisierte Fragen den Spielraum des Befragten für eine Reflektion und Schilderung der in ihm ablaufenden Prozesse einzugrenzen. Relativ offene Befragungen wurden eigentlich immer schon dort bevorzugt eingesetzt, wo internal ablaufende Vorgänge z.B. des Denkens oder Problemlösens erfaßt werden sollten. Ein extremes Beispiel offener Interviews stellen so die in der gestaltpsychologischen Tradition häufig durchgeführten Untersuchungen z.B. der Informationsverarbeitungsprozesse beim Problemlösen mit der Methode des "lauten Denkens" (neuere Anwendungen z.B. NEWELL 1977) dar. Der Versuchleiter legt dem Probanden eine Aufgabe vor, gibt kurze Anweisungen, fordert ihn zum "lauten Denken" auf und schaltet sich - soweit möglich - nicht mehr in dessen Monolog ein.

Einen stärkeren Strukturierungsgrad weisen Befragungen entsprechend der "klinischen Methode" PIAGETs bei Untersuchungen kognitiver Entwicklungsprozesse auf. PIAGET (1973) befragt z.B. zur Erforschung des kindlichen Moralbegriffs Kinder über die Regeln beim Marmeladenspiel oder über die Lüge: das Frage-schema ist zwar bei allen Kindern ähnlich, doch gewinnt jedes Gespräch dadurch eine eigene Richtung, daß PIAGET den Kindern die Möglichkeit gibt, eigene Beispiele zu nennen und auf diese näher einzugehen.

An diesen fast schon "historisch" zu nennenden Beispielen wird deutlich, daß das herkömmliche, stark standardisierte Befragungskonzept den methodischen Anforderungen, die Fragestellungen im Kontext kognitionspsychologischer Forschung mit sich bringen, nicht gerecht wird. Das gleiche gilt für Fragestellungen auf dem Hintergrund (neuerer) handlungstheoretischer Konzepte. Die traditionellen standardisierten Befragungsformen sind inadäquat, wenn dem Untersuchungssubjekt eine eigene Rationalität und Intentionalität zugesprochen wird. Von einer solchen theoretischen Position aus können konsequenterweise internal ablaufende Prozesse vom Forscher nicht vorweggenommen und abgefragt werden, sondern das Subjekt muß z.B. die Möglichkeit haben, eigene Intentionen auch auszudrücken. Kognitions- und handlungstheoretische Konzeptionen verlangen also nach empirischen Methoden, die eine größere "Offenheit" aufweisen. Das gilt sowohl für heuristische wie prüfende Phasen im Forschungsprozeß. Diese veränderte Funktion offener Methoden wie z.B. offener Interviews als Folge einer theoretischen Neuorientierung läßt sich auch daran ablesen, daß zunehmend mit weniger "geschlossenen" und standardisierten Befragungen gearbeitet wird (z.B. SCHEELE & GROEBEN 1979; WAGNER u.a. 1978; WAHL u.a. 1977).

Für die pädagogische Interessentheorie auf handlungstheoretischer Grundlage mit internal definierten Bestimmungsstücken (Reflexivität, Engagement) hat damit die Methode der offenen Interviews zentrale Bedeutung. erinnert man sich an die Anwendungsmöglichkeiten, die z.B. LAZARSFELD (1944) oder FRIEDRICH (1973, S. 226) für offene Interviews nennen, nämlich Analyse

komplexer Einstellungsmuster, motivationale Interpretation, Ermittlung des Bezugsrahmens einer Person usw., so wird auch die Adäquatheit offener Befragungen angesichts der inhaltlichen Fragestellung der pädagogischen Interessentheorie sichtbar.

6.2.2 Charakterisierung der Methode des offenen Interviews

Definiert man wie SCHEUCH (1973, S. 70f) das Interview als "planmäßiges Vorgehen mit wissenschaftlicher Zielsetzung, bei dem die Versuchsperson durch eine Reihe gezielter Fragen oder mitgeteilter Stimuli zu verbalen Informationen veranlaßt werden soll", so bleibt ein erheblicher Spielraum für Variationen von Befragungsmethoden, die für unterschiedliche Erkenntnisinteressen und Fragestellungen einsetzbar sind.

Eine überall anzutreffende Unterscheidung richtet sich nach dem Ausmaß an Standardisierung von Befragungen (z.B. ATTESLANDER 1971, S. 77f; KRAPP & PRELL 1975, S. 119): die standardisierte Befragung richtet sich nach einem exakt festgelegten Frageplan, meist mit geschlossenen Fragen; während die nichtstandardisierte, "offene" oder "qualitative" Befragung nur einem groben Leitfaden folgt, der die Zielrichtung der Befragung angibt. Der Leitfaden im offenen Interview enthält nur wenige allgemeine Fragen; der Interviewer kann die Fragen nach seinem Ermessen und Geschick formulieren, ihre Reihenfolge ändern, nach Bedarf nachfragen usw. (BUREAU OF APPLIED SOCIAL RESEARCH 1972, S. 144ff; SCHRADER 1971, S. 123). Protokolliert wird meist durch Tonbandmitschnitt oder durch Aufzeichnung durch den Interviewer.

Offene Interviews gestatten eine weitaus größere Flexibilität der Gesprächsführung, erlauben es, auf den Pbd einzugehen, ihm Raum zur Selbstdarstellung zu geben, der Situation angemessen weiterzufragen, usw. (zum Ablauf "offener Interviews" siehe z.B. FRIEDRICHS 1973, S. 224-236).

Diese Kennzeichnung eines offenen Interviews macht die Ähnlichkeit mit alltäglichen Gesprächssituationen deutlich. Um nun jedoch durch wenig standardisierte Befragungen Informationen

zu erhalten, die wissenschaftlich verwertbar sind (d.h. z.B. unabhängig von der Person des Interviewers und systematisch auswertbar), ist es notwendig, formale Unterscheidungen verschiedener Fragerichtungen zu treffen. Solche Differenzierungen sind erforderlich, um verschiedene Möglichkeiten des Interviewens deutlich zu machen und deren Stellenwert für die spätere Auswertung zu klären.

Eine erste Unterscheidung - die bereits auch bei standardisierten Interviews getroffen wird - bezieht sich auf die Frage- und Interpretationsrichtung. Getrennt wird zwischen einer objektbezogenen (inhalts- und tatsachenbezogenen) und einer personbezogenen (subjektzentrierten) Befragungsversion (KRAPP & PRELL 1975, S. 119; ANGER 1969, S. 570).

Diese Unterscheidung kann sich richten auf

- (a) die Fragerichtung
- (b) die Interpretationsrichtung
- (c) den Aussagenbezug

Es können also Fragen gestellt werden, die das Individuum eher dazu veranlassen, z.B. über Umweltereignisse als über die eigene Person zu sprechen (a). Allerdings können auch Aussagen über irgendwelche beobachteten Ereignisse herangezogen werden (b), um Informationen über den Befragten zu gewinnen (also z.B. über dessen Informationsverarbeitungsprozesse). Schließlich (c) treten insbesondere bei offenen Interviews aufgrund des zugestandenen Spielraumes Tendenzen auf, grundsätzlich auf die eigene Person bzw. Umwelt bezogene Aussagen zu machen.

Eine erste Strukturierung kann sich also am Bezugspunkt der Befragung, Interpretation und der Aussagen orientieren.

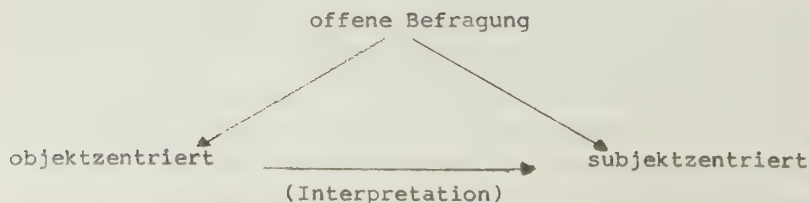


Abb. 14: Unterscheidung von Frage-, Aussagen- und Interpretationsrichtungen

Eine weitere Unterscheidung kann nun getroffen werden hinsichtlich einzelner Bestandteile von Objekt- und Subjektbe-reichen.

Betrachtet man den Objekt-(Außen-)Bereich des Individuums, können als strukturelle Bestandteile benannt werden (vgl. z.B. die "vertikale Dimension" von Informationstypen; MOSER 1977, S. 24):

- Fakten (Anzahl von Stühlen im Zimmer, Alter von Personen);
- Ereignisse (Mann schlägt Hund, Hund beißt Mann);
- Regeln/Normen ("man darf den Petersdom nicht mit kurzen Hos-sen/tief ausgeschnittenem Kleid betreten").

In ähnlicher Weise kann der Subjektbereich strukturiert werden in:

- Fakten (biographische Daten);
- intrapsychische Prozesse (sehen, denken, fühlen);
- intrapsychische Repräsentationen (Verhaltens-, Operations-, Handlungsrepertoire, Wissen, Intentionen, Idealvorstellungen);
- extrapsychische Prozesse (Verhalten, Handeln).

Die hier genannten Elemente könnten selbstverständlich weiter untergliedert werden, hier soll auf eine weitere Ausdifferen-zierung verzichtet werden.

Für eine Typologie der offenen Befragung bietet sich also die in Abb. 15 dargestellte Aufgliederung an. Diese strukturieren-den Unterscheidungen sind wichtig, um die dem Forschungsinter-esse entsprechende Fragestellung zu präzisieren. Das erleich-tert in der offenen Befragung die Kennzeichnung des eigentli-chen Interviewgegenstandes. Je nachdem, ob man Auskunft will über die Wahrnehmung von Ereignissen oder von in Situationen wirkenden Normen, über die Verhaltensweisen, Handlungsabsich-ten, über das Erleben einer Person, ist eine andere Fragestel-lung erforderlich, muß das Gespräch in eine bestimmte Richtung gelenkt werden. Von größerer Bedeutung ist diese Differenzie-rung jedoch für die Auswertung von offenen Interviews, da selbst bei gezielter Aufforderung sehr häufig im Gespräch die Perspektive gewechselt wird. Es wird also z.B. immer wieder über sich gesprochen anstatt über die Situation und umgekehrt.

offenes Interview

objektzentriert

subjektzentriert

Fakten

Ereignisse

Regeln/Normen

Fakten

intrapsych. Prozesse

intrapsychische
Repräsentationen

extrapsychische
Prozesse

Abb. 15: Strukturierung subjekt- und objektbezogener Befragungen

Wenn z.B. die innerpsychischen Geschehnisse interessieren, kann es passieren, daß das Gegenüber hauptsächlich über die äußeren Ereignisse oder über die an sich beobachteten kognitiven Eigenschaften redet usw.

Eine weitere analytische Trennung scheint sinnvoll bzgl. der jeweiligen Art, Fakten, Ereignisse und Prozesse wiederzugeben. Zu unterscheiden sind verschiedene Ebenen der "Reproduktion", die vom Interviewer gezielt angestrebt werden können, bzw. die in der nachfolgenden Auswertung auseinanderzuhalten sind, da sie sehr unterschiedliche theoretische Implikationen aufweisen.

Zunächst können vorliegende Bedingungen und Abläufe (in der Situation oder in der Person) beschrieben, also mehr oder weniger "wirklichkeitsgetreu" abgebildet werden. Davon abzuheben sind Erklärungen, über das Zustandekommen bestimmter Konstellationen und Ereignisse. Als dritter Modus treten Bewertungen auf, die bereits auch in die (objektzentrierte) Wiedergabe von Ereignissen einfließen.

Diese drei Ebenen der Reproduktion werden im Gespräch häufig miteinander vermengt, auch wenn der Interviewer darauf insistiert, entweder nur zu beschreiben, zu erklären oder zu bewerten. Vor allem bei der Auswertung muß darauf geachtet werden, daß diese Ebenen auseinandergehalten werden, da sie in jedem Fall unterschiedliche Verarbeitungsprozesse deutlich machen und zumeist auch unterschiedliche Aspekte von Situationen oder Personen betreffen.

Als weiteres wesentliches Kriterium, das den Charakter von Aussagen weitgehend unabhängig von den hier getroffenen Differenzierungen betrifft, ist der jeweilige zeitliche Abstand zwischen dem berichteten Ereignis und dem Zeitpunkt des Interviews. Das heißt, je mehr Zeit zwischen dem Eintreffen einer Situation und dem Bericht darüber im Rahmen eines Interviews verflossen ist, desto mehr Verzerrungen durch Prozesse des Vergessens, des Reflektierens, des Rechtfertigens usw. sind anzunehmen. Je nach verflossener Zeit nehmen also Aussagen über bestimmte Ereignisse eine andere Qualität an.

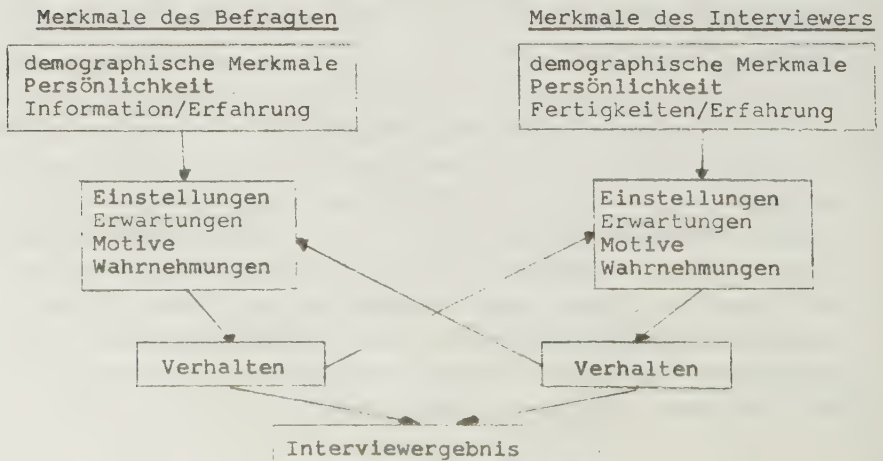
Für manche Untersuchungen mag es von Bedeutung sein, entsprechende im Laufe der Zeit eingetretene Modifikationsprozesse mit einzufangen; für andere (vermutlich die meisten) ist es sehr wichtig, durch möglichst wenige intervenierende Geschehnisse verzerrte Aussagen zu erhalten.

Berücksichtigt werden kann weiterhin die räumliche Nähe des Interviewten zu den darzustellenden Ereignissen, seine Involviertheit oder auch seine Kompetenz. Bedeutung gewinnen diese Faktoren vermutlich seltener, für die meisten Interviews werden sie nur periphere Relevanz besitzen.

Nachdem einige analytische Unterscheidungen eingeführt wurden, die Zugangsweisen (Frage-, Interpretations- und Aussagenrichtung), Inhaltsbereiche (Objekt- und Subjektzentrierung, Gegenstandsbereiche), Reproduktionsmodi (Beschreibung, Erklärung, Bewertung) und Distanzbedingungen (Zeit, Raum) betreffen und zu einer Strukturierung der Methode des offenen Interviews beitragen sollen, wird nun auf die Interviewsituation eingegangen und auf Besonderheiten der sozialen Situation im offenen Interview hingewiesen.

6.2.3 Die soziale Situation im offenen Interview

CANNELL & KAHN (1968, S. 538) haben versucht, das Interaktionsgeschehen in Interviewsituationen in einem Modell darzustellen:



Dieses Modell kann natürlich für alle Interviewsituationen angewandt und damit das Interview als spezielle, dyadische Interaktion betrachtet werden. Daß auch bei standardisierten Interviews nicht-intendierte und unbemerkte Interaktionsprozesse ablaufen, ist inzwischen hinreichend bekannt (z.B. ERBSLÖH 1973, S. 27ff; SCHEUCH 1973, S. 148ff). Festgestellt wurden beispielsweise Effekte der sozialen Distanz (unterschiedlicher Schichtzugehörigkeit von Interviewer und Befragtem), der Einstellungen, Tendenzen zur Herstellung von Konsens usw. (vgl. ERBSLÖH 1973).

Um nun die besondere soziale Situation im offenen Interview zu analysieren, soll das CANNELL & KAHN-Modell auf entsprechende Befragungssituationen angewendet werden. Ein wesentlicher Unterschied zwischen standardisiertem und offenem Interview besteht im Ausmaß des Spielraumes sowohl für den Interviewer wie für den Befragten. Während bei standardisierten Befragungen sowohl Fragestellungen, Fragenreihenfolge und Interviewerverhalten, z.T. auch die Antwortmöglichkeiten bei geschlossenen Fragen festgelegt sind, bestehen für offene Interviews nur verhältnismäßig wenige Einschränkungen des Verhaltensspielraumes. Bei standardisierten Interviews lassen sich entsprechend mögliche Reaktionen besser antizipieren. Der Interviewer ist an seinen Frageplan gebunden und kann deshalb kaum seinerseits auf die Antwort reagieren. Es besteht insofern auch keine Gefahr, daß sich im Verlauf des Interviews das Gespräch auf Themen hinentwickelt, die möglicherweise nicht relevant sind.

Im offenen Interview dagegen liegen wesentlich mehr Freiheitsgrade für das Interviewer- und Befragtenverhalten vor. Das Gespräch kann leicht eine Eigendynamik gewinnen, die eventuell von den eigentlich interessierenden Gebieten wegführt. Zum zweiten ist durch die weitgehende Nichtfestlegung des Interviewerverhaltens wesentlich mehr Raum dafür gegeben, daß subjektive Bewertungen und Hinweise auf Bedeutungen, Forschungsinteresse u.ä. unkontrolliert in das Interview eingehen und Antworten beeinflussen. Umgekehrt mögen verschiedene Signale, die vom Befragten ausgehen, den Interviewer dazu veranlassen,

bestimmte Themen aufzugreifen und intensiv zu behandeln und andere zu vernachlässigen.

Das Problem besteht darin, daß im offenen Interview sowohl für den Fragenden wie den Antwortenden wesentlich mehr Handlungs- und Verhaltensspielraum vorliegt, der zwar unerlässlich ist für die Zielstellung des offenen Interviews, der aber andererseits die Gefahr bedingt, daß unbeabsichtigt bestimmte Wahrnehmungen, Erwartungen und Motive zur Wirkung kommen. Neben der eigentlichen Fragestellung können so Faktoren, die auf die vorliegende Situation, die beteiligten Personen und die Eigendynamik der Gesprächsführung zurückzuführen sind, das Interview beeinflussen und Ergebnisse produzieren, deren Verursachung möglicherweise mißinterpretiert wird. Bei offenen Interviews erhöht sich die Gefahr, daß vorgefundene Ergebnisse als Produkt der Gesprächssituation verstanden werden müssen oder daß die Unabhängigkeit der Befragungsergebnisse von Interviewer nicht mehr gewährleistet ist. Erforderlich ist deshalb eine weitaus größere Beachtung, Berücksichtigung und Kontrolle der Bedingungen, die in einer Interviewsituation vorliegen (der Situationsbedingungen, Verhaltensweisen und Einstellungen des Interviewers/Interviewter, des jeweiligen Gesprächsstandes usw.).

Mit der offenen Gesprächsführung einher geht der "Verlust" des typischen Interviewcharakters. Der Interviewer stellt nicht standardisierte Fragen, sondern versucht dem befragten Individuum gerecht zu werden; das typische Frage-Antwort-Spiel wird aufgegeben zugunsten einer "natürlichen", themenbezogenen Gesprächssituation. Dazu kommt, daß der Interviewer in der offenen Befragung nicht mehr primär Übermittler von Kommunikationen ist (als bloßer Interviewer), sondern zunehmend als Rechercheur, als Forscher agiert (vgl. SCHEUCH 1973, S. 122). Dies ist für den Befragten nicht bedeutungslos. Neben der zentralen Funktion des Interviews als "Diagnoseinstrument" verstärkt sich so womöglich die Reaktivität des Instruments "Befragung": neben der Funktion der Datengewinnung übernimmt es die Funktion eines Treatments. Durch ein dem jeweiligen Probanden angepaßtes Befragen können etwa Reflektionsprozesse

ausgelöst werden, die dem Probanden weitergehende Selbsteinsicht ermöglichen. Diese "therapeutische" Funktion wird in verhaltensdiagnostischen Interviews sich zu Nutzen gemacht (vgl. FIEDLER 1974; LUTZ 1978). Entsprechende reaktive Effekte sind zwar ebenso kennzeichnend für standardisierte Befragungen, jedoch verstärkt sich die Tendenz bei offenen Interviews aufgrund deren höherer Flexibilität und des meist weitergehenden Forschungsinteresses. Die besondere soziale Situation bei offenen Interviews macht es deshalb empfehlenswert, die Gefahr der Induzierung von Antwort-Artefakten im Auge zu behalten. Je nach Fragestellung wird es erforderlich sein, möglichst wenig - oder nur gezielt - (unter Berücksichtigung des Reaktivitätsproblems) auf die Probanden einzuwirken.

6.2.4 Besondere Probleme der Fragenformulierung im offenen Interview

Die Mehrzahl der Gesichtspunkte zur Formulierung von Fragen gilt gleichermaßen für standardisierte wie nicht-standardisierte Befragungen. Allerdings müssen hier die notwendigen Entscheidungen aus der Situation heraus getroffen werden (SCHEUCH 1973, S. 122). Der Zwang zu ad-hoc-Entscheidungen im offenen Interview bringt natürlich die Gefahr mit sich, daß die allseits zu beobachtenden Fehlerquellen bei der Frageformulierung nicht adäquat berücksichtigt werden können. So besteht bei nicht-standardisierten Interviews eine verstärkte Tendenz zu typischen Fragefehlern, weshalb diesbezüglich erhöhte Aufmerksamkeit gefordert ist.

Von geringerer Bedeutung scheinen in diesem Zusammenhang Unterschiede zwischen Fragen zu sein, die kennzeichnend für standardisierte und offene Befragungen sind. Der Unterschied etwa, der das Skalenniveau betrifft (qualitative Fragen zumeist auf Nominalskalenniveau im offenen Interview vs. Tendenz zu quantifizierbaren Fragen im standardisierten Interview), interessiert v.a. unter dem Auswertungsaspekt.

Hier geht es darum, die im offenen Interview besonders auftretenden Probleme, die auf die Frageformulierung zurückzuführen sind, zu behandeln.

Die üblichen Faustregeln, daß Fragen einfach, kurz, ohne Doppeldeutigkeiten und in der Alltagssprache formuliert werden sollen (MACCOBY & MACCOBY 1972, S. 47; SCHEUCH 1973, S. 78), gelten selbstverständlich auch im offenen Interview. Besondere Relevanz kommt ihnen noch deshalb zu, weil grundsätzlich mündlich befragt wird, und die Aufnahmebereitschaft für Gesprochenes gegenüber schriftlich fixierten Fragen begrenzt ist. Hier ist auch auf die Regel zu verweisen, allzu direkte Fragen zu vermeiden, besonders aber auf "Warum-Fragen" wegen ihrer vielseitigen Beantwortbarkeit zu verzichten (MACCOBY & MACCOBY 1972, S. 46).

Nachdem in "offenen Interviews" offene Fragen gestellt werden, ist zu beachten, daß diese höhere Anforderungen an den Befragten hinsichtlich des sprachlichen Ausdrucks stellen als geschlossene Fragen.

Tendenziell verlangen offene Fragen vom Befragten eher, sich an etwas zu erinnern und das darzustellen, wohingegen geschlossene Fragen eher verlangen, etwas wiederzuerkennen (MACCOBY & MACCOBY 1972, S. 50).

Offene Fragen stellen somit auch weitergehende Anforderungen an das Erinnerungsvermögen des Befragten als geschlossene. Es empfiehlt sich deshalb, immer möglichst genau Zusammenhang, Zeit und Ort, in die sich der Befragte versetzen soll, anzugeben (vgl. MACCOBY & MACCOBY 1972, S. 47). Die gleiche Forderung nach Präzisierung gilt gleichfalls für Fragen, die sich auf hypothetische Situationen beziehen.

Als besonderes Problem herausgegriffen werden kann das der Suggestivität von Fragen. Suggestive Fragen legen dem Befragten die Antwort bereits "in den Mund". Abgesehen von Fällen, wo absichtlich suggestive Fragen eingesetzt werden, um Antworthemmungen abzubauen oder um zu provozieren, ist es in einer Befragung nicht sinnvoll, dem Befragten schon die fälligen Antworten nahezu legen (vgl. MAYNTZ, HOLM & HÜBNER 1969, S. 107f). "Suggestive Wirkungen werden bei der Frageformulierung häufig dadurch herbeigeführt, daß

(1) dem Befragten die Antwort "in den Mund"gelegt wird,

(2) daß Stereotype verwendet werden und daß
(3) in die Frageformulierung Argumente aufgenommen werden"
(HOLM 1975; S. 61). Die Gefahr, suggestive Fragen zu stellen, erhöht sich dort, wo spontan Fragen formuliert werden müssen, über deren Suggestivität nicht lange reflektiert werden kann; besonders auch da, wo sich im Verlauf des Interviews Erwartungshaltungen oder Konsensannahmen auf Seiten des Interviewers herausgebildet haben.

Eine weiteres Problem, das ebenfalls in standardisierten Interviews auftritt, ist das der Antworthemmung (z.B. MAYNTZ u.a. 1969, S. 110). Verweigerungen von Auskünften, Ausflüchte und ähnliches sind zu erwarten, wenn nach persönlichen Belangen gefragt wird, nach politischen Auffassungen und Einstellungen, nach Handlungen, die vom Befragten als problematisch eingeschätzt werden usw. Wenn man davon ausgeht, daß offene Interviews einzusetzen sind, wenn kognitive Verarbeitungsprozesse, Einstellungen, Normauffassungen u.ä. untersucht werden sollen, liegt es nahe, daß diese Interviews auf Themen hinauslaufen können, die möglicherweise vom Befragten nicht mehr in Gegenwart von fremden Personen erörtert werden möchten. Hier ist von großer Wichtigkeit, als Basis für das Interview einen guten Kontakt zwischen Interviewer und Interviewten geschaffen und das Ziel der Untersuchung dargestellt zu haben (BUREAU OF APPLIED SOCIAL RESEARCH 1972, S. 147).

Auf einen weiteren kritischen Punkt in Interviews muß hingewiesen werden: auf die Tatsache, daß Befragte dazu tendieren, solche Antworten zu geben, von denen sie annehmen, daß sie "sozial erwünscht" sind (vgl. HOLM 1975; S. 82ff). Das Kriterium der sozialen Erwünschtheit bezieht sich nicht nur auf antizipierte Normvorstellungen beim Interviewer, sondern generell auf Vorstellungen darüber, was in der Gesellschaft bzw. gesellschaftlichen Subgruppen positiv bzw. negativ sanktioniert wird. Im offenen Interview bieten sich Möglichkeiten zu indirektem Fragen, die über die der standardisierten Befragung hinausgehen. Die soziale Erwünschtheit z.B. kann selber zum Gesprächsgegenstand gemacht werden, bzw. der Interviewer alternative Einschätzungen zur Diskussion stellen.

Sobald in irgendeiner Weise problematische Themen angesprochen werden, ist damit zu rechnen, daß der Befragte "rationalisiert", also vernünftig scheinende Gründe vorschiebt, um die eigentlichen Motive und Vorstellungen zu verbergen; daß er ausführliche Rechtfertigungen für seine Auffassungen vorbringt. Auch hier kann versucht werden, den Befragten durch Konfrontation mit alternativen Interpretationen, durch gezieltes Weiterfragen zu Äußerungen zu veranlassen, die über die Rationalisierungen hinausgehen. WAHL u.a. (1977) benützen z.B. Störtechniken, um Rechtfertigungsbemühungen zu unterbrechen und zusätzliche Erklärungen und Informationen vom Probanden zu erlangen. Der Interviewer führt z.B. alternative Hypothesen ein, zieht aus vorgelegten Informationen Schlußfolgerungen, um so zu den eigentlich "handlungsleitenden Theorien" und Systemen zu stoßen. Insofern muß man die häufig geforderte Neutralität des Interviewers in offenen Interviews gezielt verlassen, wenn man andere als sozial erwünschte Vorstellungen hören oder die hinter Rationalisierungen stehenden Auffassungen zum Vorschein bringen will (vgl. BUREAU OF APPLIED SOCIAL RESEARCH 1972, S. 150). Zu beachten ist freilich, daß durch Stellungnahmen von Seiten des Interviewers nicht das Interview selbst gefährdet werden darf; etwa dadurch, daß ein Streitgespräch ausgelöst wird, das in eine ganz andere Zielrichtung als die der intendierten Befragung läuft.

6.2.5 Regeln für die Gestaltung offener Interviews

Nachdem im Zusammenhang mit den Problemen der Frageformulierung im nicht-standardisierten Interview bereits verschiedene zu beachtende Regeln angegeben wurden, sollen nun allgemeine Regeln für offene Befragungen vorgeschlagen werden, die die Genauigkeit der Interviews erhöhen und die Auswertung erleichtern.

Betrachtet man im folgenden etwa die "Faustregeln" von SCHEUCH (1973, S. 137ff), die unterschiedliche Grade an Verlässlichkeit und Gültigkeit voraussagen lassen, können verschiedene Konsequenzen für die Gestaltung offener Interviews gezogen werden. Die Bezugnahme auf den Fundus von Ergebnissen zu den Gütekri-

terien, die z.g.T. bei standardisierten Interviews gewonnen wurden, ist deshalb auch hier von zentraler Bedeutung, da ja im allgemeinen gerade die Reliabilität und damit ebenfalls die Validität von nicht-standardisierten Befragungen zu wünschen übrig läßt.

So wird festgestellt, daß Angaben über vergangene Ereignisse entsprechend der Größe eingetretener Veränderungen (in der Beziehung Proband-Untersuchungsmerkmale) verzerrt werden und daß die Verlässlichkeit von Aussagen mit zunehmender zeitlicher Distanz zwischen Ereignis und Bericht abnimmt (SCHEUCH, S. 137). Aus diesem Befund folgt, daß möglichst unmittelbar im Anschluß an ein für die Forschungsfrage relevantes Ereignis oder eine Situation interviewt werden sollte. Optimal wären z.B. die Handlung begleitende Interviews (wie etwa bei den Kognitionsuntersuchungen mit "lautem Denken"), solange durch die Interviewtätigkeit nicht die Aufmerksamkeit des Probanden von der Handlung abgelenkt und eine erhöhte Künstlichkeit der Situation entstehen würde.

Beobachtet wurde weiterhin, daß die Konstanz von Angaben am höchsten ist für angenehme Ereignisse, etwas niedriger für unangenehme und am geringsten für neutrale Ereignisse (SCHEUCH 1973, S. 137). Berücksichtigt man diesen Effekt (der z.B. auch von kognitiven Lerntheorien behauptet wird, z.B. SALTZ 1971), so ist die Interviewstrategie dieser Tendenz anzupassen, indem z.B. gezielt und verstärkt nach emotional wenig getönten Ereignissen gefragt wird (soweit sie für die Fragestellung relevant sind). Diesen Befund gilt es besonders bei Interessen-Interviews wegen der hohen emotionalen Beteiligung (Engagement) in Rechnung zu stellen. Eine ebensolche adaptive Strategie empfiehlt sich beim Fragen nach nur schlecht objektivierbaren, also von dritten prinzipiell nicht oder nur schlecht beobachtbaren Ereignissen und Sachverhalten, die ebenfalls weniger gut erinnert oder eventuell nicht genannt werden (SCHEUCH 1973, S. 137).

Andere Befunde zur Gültigkeit von Interviews sind je nach Fragestellung von unterschiedlicher Bedeutung: "Je weniger man

annehmen kann, daß ein Befragter bereits über eine Frage reflektiert hat, um so geringer ist die Gültigkeit" (SCHEUCH 1973, S. 143). Interessieren die in einer aktuellen Situation ablaufenden mentalen Prozesse, dürften durch Reflexionen Verzerrungen auftreten und ist zunehmend mit Rationalisierungen zu rechnen. Hier dürften intervenierende Reflektionsprozesse eher die Gültigkeit verringern. Will man dagegen Stellungnahmen zu bestimmten Problemen oder Sachverhalten, dürften Reflektionsprozesse beim Probanden sich eher günstig auf die Gültigkeit auswirken. Hier sind wiederum mögliche Auswirkungen und Probleme bei Fragen nach der Reflexivität des Interessenhandelns zu erwarten und zu berücksichtigen.

Hinweise zur Optimierung von offenen Interviews können auch vom Erfahrungsschatz bei diagnostischen Explorationsgesprächen gewonnen werden (im folgenden nach FIEDLER 1974, S. 130ff). Für die Maximierung der Brauchbarkeit von Einzelinformationen im diagnostischen Prozeß werden vier schwerpunktmäßige Ziele genannt, die direkt übertragen werden können auf die Gesprächsführung im offenen Interview.

Es sollte versucht werden

- "1. die Konkretetheit von Einzelinformationen zu erhöhen
2. die Einzelinformationen in einen funktionalen Bezugsrahmen zu stellen
3. die Gültigkeit der Einzelinformationen zu optimieren; sowie
4. das System sich ergänzender Einzelinformationen zu einem umfassenden Bedingungsmodell zusammenzufassen" (FIEDLER 1974, S. 130).

Um die Konkretetheit von Einzelinformationen zu erhöhen, sollten möglichst konkrete Fragen gestellt werden. Im einzelnen würde das heißen (vgl. dazu: LUTZ 1978, S. 106ff), den Probanden in konkrete Situationen hineinzuführen, ihn zu veranlassen, sich die Situation zu vergegenwärtigen, diese und die in ihm vorgehenden Prozesse zu beschreiben. An dieser Situation sollte festgehalten werden; das Gespräch immer wieder darauf zurückgebracht werden, um möglichst alle zugänglichen Informationen zu verwerten. Es empfiehlt sich, beobachtbares Verhalten anzu-

sprechen, Alternativen für Beobachtungen und Einschätzungen anzubieten - auch im Hinblick auf mögliche Rationalisierungen bei "schwierigen" Themen.

Der Vorschlag FIEDLERS, die Einzelinformationen in einen funktionalen Bezugsrahmen zu stellen, würde bezogen auf offene Interviews heißen, daß entsprechend der Theorie, die hinter der verfolgten Fragestellung steht, auf relevant erscheinende Aspekte eingegangen wird (z.B. Situationsmerkmale). Erforderlich ist, eine Konvergenz des Vokabulars von Interviewer und Befragtem herbeizuführen. Begriffe, die in Fragen enthalten sind, müssen der Verwendungsweise des Probanden entsprechen, bzw. muß zumindest dem Interviewer klar sein, wie ein Begriff von Probanden gebraucht wird. Dies ist v.a. dann wichtig, wenn mit Störtechniken versucht wird, Antworthemmungen abzubauen oder Rechtfertigungssysteme zu durchbrechen.

Die Gültigkeit der Informationen läßt sich außerdem dadurch erhöhen, daß verschiedene Störungen, die die Berichte des Probanden betreffen können, berücksichtigt werden. Entsprechende Störungen, die etwa bei diagnostischen Explorationsgesprächen wirksam werden, sind - vermutlich in schwächerer Ausprägung - auch für Interviewsituationen anzunehmen.

Solche "Störungen" (FIEDLER 1974, S. 133ff) ergeben sich z.B. aus der Angst, über bestimmte Problembereiche und Situationen zu sprechen, aus Tendenzen zu sozial erwünschten Antworten, z.T. aber auch aus Bedingungen des Interview selbst, z.B. der Gesprächssituation oder der Person des Interviewers. Diese Störungen können reduziert werden durch Maßnahmen, die bereits angesprochen wurden: durch Thematisieren konkreter Situationen, durch gezieltes Nachfragen, durch Störtechniken, Anbieten von Interpretationen usw.

FIEDLER schlägt außerdem vor, andere im Interview zugängliche Informationsquellen zur Validierung der erhaltenen Informationen aufzugreifen, z.B. das nichtverbale Verhalten während des Interviews. Der Proband könnte auch mit Tonband- oder Videoaufnahmen des Gesprächs konfrontiert und um Stellungnahme gebeten werden (analog z.B. WAHL u.a. 1977).

Unter "das System sich ergänzender Einzelinformationen zu einem umfassenden Bedingungsmodell zusammenzufügen" versteht FIEDLER, systematisch entweder eine induktive Vorgehensweise ("Breitband"-Diagnostik; CRONBACH & GLESER 1965) oder eine stärker hypothesengeleitete Vorgehensweise ("Schmalband"-Diagnostik) zu verfolgen. Die Entscheidung für die eine oder andere Strategie wird von der jeweiligen Fragestellung und vom Untersuchungszweck her zu treffen sein.

Die induktive Vorgehensweise würde ein möglichst minimales Eingreifen des Interviewers, eine wenig-(non-)direktive Gesprächsführung verlangen. Der Proband hätte also sehr viel Spielraum, über seine Eindrücke und Erlebnisse zu berichten; könnte vom Interviewer wenig beeinflusst seine Perspektive wiedergeben. Diese Vorgehensweise hat den Vorteil, daß nicht bereits vom Interviewer bestimmte Ausschnitte definiert werden, die möglicherweise eine unzulässige Einengung bedeuten; aber auch den Nachteil, daß eventuell sehr viel unbrauchbares Material auf diese Weise angesammelt wird.

Bei der stärker hypothesengeleiteten Variante der Interviewführung würde der Interviewer bereits nach einigen Grundinformationen Hypothesen bilden und diese durch gezielte Fragen einer Überprüfung unterziehen. Er könnte auf seine Hypothesen bezogen weitere Informationen sammeln ("Verifizierungsfragen") oder aus seinen Hypothesen Schlußfolgerungen ziehen und diese durch gezielte Fragen überprüfen ("Falsifizierungsfragen"). Dieses Vorgehen ist sicherlich zeitsparender und ökonomischer. Für eine solche Interviewstrategie ist jedoch Voraussetzung, daß bereits ausreichende theoretische Grundlagen vorhanden sind. Eine Entscheidung für eine dieser Vorgehensweisen muß vor dem Interview getroffen werden, im Zusammenhang mit den Entscheidungen darüber, welche Schwerpunkte das Interview entsprechend der anfangs entwickelten Klassifikation setzt. Diese Festlegungen sind von der jeweiligen Fragestellung, dem Untersuchungsziel und dem momentanen Forschungs- und Theoriestand her zu treffen.

6.2.6 Einsatz offener Interviews für Fragestellungen der pädagogischen Interessentheorie

Die exkurshafte Beschäftigung mit der Methode des offenen Interviews blieb bisher auf einer allgemeinen Ebene, ohne direkt auf Interessen-Interviews einzugehen. Erklären läßt sich dies mit dem "Vorarbeiten"-Charakter dieses methodologischen Abschnitts: Vor einer Konzipierung offener Interviews zu einer Abstützung oder Ausdifferenzierung der pädagogischen Interessentheorie müssen Möglichkeiten und Probleme dieser Methode bestimmt werden. Auf dem Hintergrund dieser methodologischen Vorarbeiten könnte nun daran gedacht werden, Interviewleitfäden und Auswertungsverfahren für Fragestellungen der pädagogischen Interessentheorie auszuarbeiten.

Wir wollen hier - die methodologischen Klärungen abschließend - noch einmal kurz auf Beziehungen zwischen der Methode wenig strukturierter, "offener" Befragung und dem theoretischen Konzept der pädagogischen Interessentheorie zu sprechen zu kommen. Die Relevanz dieser Methode für die pädagogische Interessenforschung ergibt sich aus dem in Kapitel 6.1 explizierten Analysemodell. Wie oben bereits einmal erwähnt wurde, eignen sich Interviews besonders bei Einnahme der Analyseperspektive des Subjekts und der involvierten Beobachter. In diesem Zusammenhang bietet sich der Einsatz offener Interviews an, um z.B. internal ablaufende Prozesse beim Interessenhandeln (das subjektive Erleben, Reflexionsprozesse, emotionale Beteiligung) zu rekonstruieren. Offene Befragungen können ebenso dazu dienen, von einer "beteiligten" Person Auskünfte über die Interessenhandlungen eines bestimmten Subjekts zu erhalten. Insofern sind die strukturierenden Unterscheidungen in Abschnitt 6.2.2 (z.B. Frage- und Interpretationsrichtung, Aussagenbezug) auf die in Kapitel 6.1 ausgearbeiteten Analysemodelle der Interessentheorie bezogen. Die Ausführungen zur Methode des offenen Interviews liegen damit auf einer ähnlichen formalen Ebene wie die Explikation des Analysekonzeptes. In Abschnitt 6.2.1 haben wir verschiedene Funktionen offener Interviews im Forschungsprozeß bestimmt. Dabei wurde deutlich, daß offene Interviews als Methode der Interessenforschung nicht nur in der heuristi-

schen Theoriebildungsphase angewandt, sondern aufgrund der metatheoretischen Position des Interessenkonzepts und der inhaltlichen Festlegung der pädagogischen Interessentheorie (Handlungstheorie mit internal definierten Bestimmungsstücken, Reflexivität und Engagement) auch zu Zwecken einer systematischen Theorieprüfung eingesetzt werden können. Die Ausführungen in den weiteren Punkten zur besonderen sozialen Situation, Frageformulierung und Gestaltung offener Interviews diene dazu, auf Probleme dieser Methode hinzuweisen und Möglichkeiten zur Reduzierung von Fehlerquellen vorzuschlagen. Auf dieses methodische Wissen kann zurückgegriffen werden, wenn Interviews auf dem Hintergrund der pädagogischen Interessentheorie durchgeführt werden. Die Erstellung von Interviewleitfäden, die sich an den Bestimmungsstücken von Interesse und weitergehenden Operationalisierungen auszurichten hat, muß wissenschaftlich-methodischen Standards genügen (z.B. "objektivierbare" Aussagen zu erbringen; vgl. 6.1). Deshalb sind die typischen, hier genannten Probleme dieser Methode der Interessenforschung im Auge zu behalten und nach Möglichkeit zu vermeiden bzw. zu beseitigen.

7. Ausblick

Abschließend wollen wir kurz die wichtigsten Ergebnisse unserer Analysen zusammenfassen und auf mögliche bzw. erforderliche, die pädagogische Theorie des Interesses bzw. der Interessenentwicklung weiterführende Arbeiten hinweisen.

7.1 Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse

Ausgehend von dem in Aufsätzen von SCHIEFELE u.a. (1979) und SCHNEIDER u.a. (1979) skizzierten "pädagogischen Interessentkonzept" hat die vorliegende Arbeit das Ziel verfolgt, durch Überlegungen und Klärungen auf der metatheoretischen, theoretischen und methodologischen Ebene einen Beitrag zur Explikation einer pädagogischen Interessenttheorie zu leisten und die Bildung einer Theorie der Interessenentwicklung vorzubereiten.

Zunächst wurden vorliegende Interessentheorien unter pädagogischen Gesichtspunkten durchgesehen (Kapitel 2), dies v.a., um Anregungen, Befunde, Modellvorstellungen u.ä. für die Konstruktion einer pädagogischen Interessentheorie zu erhalten. Allerdings mußte die pädagogische Relevanz dieser eher psychologisch ausgerichteten Ansätze als überwiegend relativ gering eingestuft werden. Insofern bedeutet SCHIEFELES Entwurf einer pädagogischen Interessentheorie, die pädagogische Ziele postuliert und darauf bezogene Konstrukte vorschlägt, eine deutliche Absetzung von den traditionellen Interessentheorien. Eine differenzierte Untersuchung jedoch der von SCHIEFELE u.a. publizierten Vorstellungen einer pädagogischen Interessentheorie und der bereits vorhandenen Theoriefragmente, brachte eine Anzahl von Unklarheiten, Unstimmigkeiten und Problemen zu Tage. So blieb unklar, welchen metatheoretischen Charakter eine "pädagogische Interessentheorie" aufweist; wie Interesse zu definieren ist, damit Abgrenzungen von anderen Konstrukten und unterschiedliche Ausprägungen von Interesse erfaßbar werden; wie die Interessentheorie für entwicklungstheoretische Fragestellungen zu erweitern wäre und mit welchem methodologischen Konzept pädagogische Interessenforschung betrieben werden sollte. Für diese angesprochenen Probleme der pädagogischen Interessentheorie sollten diese Vorarbeiten Lösungsmöglichkeiten unterbreiten.

So wurden in Kapitel 3 Überlegungen zum wissenschaftstheoretischen Charakter einer pädagogischen Interessentheorie angestellt. Ausgehend von einer analytischen Unterscheidung pädagogischer Teildisziplinen und einer Erörterung von Norm-Theorie-Relationen in pädagogischen Theorien, wurde der metatheoretische Anspruch der pädagogischen Interessentheorie (z.B. HAUSSER & KRAPP 1979) diskutiert und eine Zuordnung dieser Theorie zu pädagogischen Teildisziplinen versucht. Bestimmte normative Setzungen der pädagogischen Interessentheorie (z.B. Menschenbild entsprechend eines Subjektmodells, Verwendung der Theorien zur Herstellung von "Selbstbestimmung") wurden dabei als in der Theorie selbst nicht vorkommende metatheoretische Normen betrachtet. Die Lösung dieser Normprobleme erlaubt, die vom pädagogischen Interessenkonzept als zu explizierend angestrebte Theorie je nach verfolgter Fragestellung als deskriptive oder präskriptive pädagogische Theorie zu verstehen. In dieser Arbeit wurde versucht, die Entwicklung einer deskriptiv-pädagogischen Interessentheorie und v.a. Theorie der Interessengenese voranzutreiben.

In Kapitel 4 wurden zu diesem Zweck der Präzisierung des Interessenkonzepts verschiedene Möglichkeiten, die Interessentheorie auf der Grundlage einer allgemeinen Rahmentheorie zu entwickeln, besprochen. An adäquatesten schien, auch in Anbetracht von Überlegungen SCHIEFELES (1980), die pädagogische Interessentheorie als spezielle Handlungstheorie zu konzipieren. Als relativ weit elaboriertes Handlungs-Rahmenkonzept diente uns das Handlungsmodell von LANTERMANN (1980). Der Versuch jedoch, die Bestimmungsstücke von Interesse entsprechend einer Handlungstheorie bereite Schwierigkeit, da v.a. das Bestimmungsstück "Reflexivität" durch die schon im Handlungskonzept enthaltene "Rationalität" und Intentionalität absorbiert wurde. Das machte eine Abgrenzung des Konzepts des Interessenhandelns von anderen Handlungstypen wie Leistungs- und Bewältigungshandeln erforderlich. Als wesentliches Unterscheidungsmerkmal erwies sich die Intentionalität des Interessenhandelns, die sich besonders auf Handlungsergebnisse richtet, wohingegen die genannten anderen Handlungstypen sich ausschließlich an den Handlungsfolgen

orientieren. Nach einer Unterscheidung weiterer Bestimmungsstücke für Interesse wurde dann das "Grundmodell interessegeleiteten Handelns" von SCHIEFELE (1980) zitiert, daß Abstufungen des Interessenhandelns erfaßbar und klassifizierbar macht.

Auf die Fragestellung einer pädagogischen Theorie der Interessenentwicklung bezogen wurden in Kapitel 5 verschiedene Möglichkeiten der Erweiterung der Interessentheorie durch Zugrundelegung eines Entwicklungskonzepts diskutiert. In Betracht gezogen wurden die Theorien OERTERS und PIAGETS, wobei verschiedene Vorschläge der Weiterführung der Theorie PIAGETS berücksichtigt wurden. Eine Beschreibung und Klassifizierung der Interessenentwicklung wurde ausgehend von der Konzeption PIAGETS über die zunehmende Komplexität des Austauschprozesses zwischen Subjekt und Objekt und zunehmende Differenzierung und Integrierung kognitiver Strukturen als durchaus realisierbar betrachtet. Mehr Schwierigkeiten bereiten Erklärungen der Interessengenese; es konnte aber gezeigt werden, daß bei entsprechender Modifikation der Theorie PIAGETS auch Erklärungen geleistet werden können.

Nach diesen theoretischen Klärungen wurde in Kapitel 6.1 der Versuch gemacht, ein Modell für die Vorgehensweise bei der Ausarbeitung und Überprüfung der pädagogischen Interessentheorie bzw. Theorie der Interessenentwicklung zu konstruieren. Das Modell geht vom Anspruch aus, "objektivierbare" Aussagen über Interessenhandeln, Interessenentwicklung bzw. Interaktion in bestimmten Situationen überhaupt treffen zu wollen, wobei ein Analysemodell, das Handlungen aus verschiedenen Perspektiven rekonstruiert und untersucht, am besten geeignet zu sein scheint. Für verschiedene "Gegenstandsbildungen" der Interessenforschung, nämlich die differentielle, aktual- und ontogenetische Gegenstandsbildung, wurden entsprechende Modelle ausgearbeitet, die die einzelnen Analyseschritte angeben.

Als Konsequenz der spezifischen theoretischen Festlegung der Interessenkonstrukte und als Konsequenz auch des Analysemodells kommen für die deskriptiv-pädagogische Interessenforschung traditionelle empirische Methoden weniger in Betracht. Drei Methoden dürften im Vordergrund stehen: unabhängige (verdeckte,

standardisierte) Beobachtung, teilnehmende Beobachtung und offenes Interview. Für die letztgenannte Methode, das offene Interview wurde in Abschnitt 6.2 ein Strukturierungsversuch unternommen und auf Prinzipien der Gestaltung und Durchführung offener Interviews eingegangen.

7.2 Bestimmung weiterer erforderlicher Arbeiten

Nachdem mit den hier angestellten Überlegungen und Klärungen zu einer pädagogischen Theorie des Interesses bzw. der Interessengenese erst die notwendigen Vorbereitungen für die eigentlichen Arbeiten einer empirischen Ausdifferenzierung, Abstützung, Modifizierung, Präzisierung und Überprüfung getroffen wurden, bleibt eine Menge zu tun, um eine ausreichend abgesicherte Explikation einer pädagogischen Theorie der Interessenentwicklung zu erreichen.

Auf der theoretischen Ebene können eine Anzahl von Vertiefungen vorgenommen werden. In einer differenzierten Auseinandersetzung mit allgemeineren Theoriekonzepten wie Handlungs-, Kognitions- und Emotionstheorien lassen sich die Bestimmungsstücke für Interesse sicherlich noch präziser und operationalisierungsnäher fassen. Auch könnte eine Analyse spezieller Theorien, die Überschneidungen mit dem Interessenkonzept aufweisen, wie z.B. Theorien der intrinsischen Motivation oder der Leistungsmotivation, dazu beitragen, das Konstrukt "Interesse" exakter zu definieren. Während diese theoretischen Arbeiten gegenüber den dringenderen empirischen Arbeiten zunächst zurückgestellt werden können, gewinnt unter der Zielperspektive einer Theorie der Interessengenese die weitere Ausdifferenzierung einer adäquaten entwicklungstheoretischen Grundlage, die auch Erklärungsansprüchen genügt, an Wichtigkeit.

Im Vordergrund zukünftiger Arbeiten im Kontext der pädagogischen Interessentheorie haben jedoch empirische Untersuchungen zu stehen. Die erforderlichen empirischen Arbeiten können bereits den Analysemodellen entnommen werden. Für die in Abschnitt 6.1, bezogen auf die einzelnen Gegenstandsbildungen, entwickelten Analysemodelle ist der hier vorgetragene Theorie-stand ausreichend, um in die erste (heuristische) Phase

empirischer Untersuchungen einzutreten. Höchste Priorität hat hier die unter die differentielle Gegenstandsbildung fallende empirische Absicherung und Ausdifferenzierung der Bestimmungsstücke für Interesse. Ausgehend von dieser differentiellen Bestimmung von Interesse sind dann , je nach Schwerpunkt der Fragestellung, weitere Arbeiten erforderlich. Für allgemeine aktual- oder ontogenetische Fragerichtungen unterscheiden die in Abschnitt 6.1 vorgelegten Analysemodelle die notwendigen Schritte. Speziellere Fragestellungen, wie sie z.B. das Projekt "Interessenentwicklung" (KRAPP u.a. 1979) mit der Untersuchung von Einflüssen von Übertritten in Erziehungsinstitutionen (Kindergarten, Schule) verfolgt, verlangen freilich besondere Vorbereitungen, wie auf die Untersuchung zugeschnittene Beobachtungsverfahren und Interviewleitfäden, Pilotstudien usw. Aber auch diese spezielleren Arbeiten können sich - zumindest teilweise - an den hier angestellten theoretischen Präzisierungen und methodologischen Überlegungen orientieren. Diese in der nächsten Zeit durchzuführenden umfangreichen Untersuchungen und Analysen zielen primär auf die Explikation einer deskriptiv-pädagogischen Theorie der Interessenentwicklung ab. Für die weitere Zukunft bestehen bleibt dann aber auch die Aufgabe, eine präskriptiv-pädagogische Theorie des Interesses und der Interessenentwicklung auszuführen und empirisch abzusichern.

Literatur

- ABELSON, R.P.: Script processing in attitude formation and decision making. In: CARROLL, J.S. & PAYNE, J.W. (Eds.): Cognition and social behavior. Potomac: Erlbaum 1976, 33 - 45.
- ALISCH, L.-M. & RÖSSNER, L.: Grundlagen einer generellen Verhaltenstheorie. München: Reinhardt 1977.
- ALISCH, L.-M. & RÖSSNER, L.: Erziehungswissenschaft als technologische Disziplin. München: Reinhardt 1978.
- ANGER, H.: Befragung und Erhebung. In: GRAUMANN, C.F. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie. Bd. 7/1. Sozialpsychologie. Göttingen: Hogrefe 1969.
- ATTESLANDER, P.: Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin: Götsche 1971.
- BALTES, P.B. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Stuttgart: Klett-Cotta 1979.
- BECKERMANN, A.: Gründe und Ursachen. Zum vermeintlich grundsätzlichen Unterschied zwischen mentalen Handlungserklärungen und wissenschaftlich-kausalen Erklärungen. Kronberg/Ts.: Scriptor 1977.
- BERLYNE, D.E.: Arousal and reinforcement. In: LEVINE, D. (Ed.): Nebraska symposium on motivation. Lincoln: Nebraska University Press 1967, 1-110.
- BERLYNE, D.E.: Konflikt, Erregung, Neugier. Stuttgart: Klett 1974.
- BOESCH, E.E.: Psychopathologie des Alltags. Bern: Huber 1976.
- BOLTE, K.M.; KAPPE, D. & NEIDHARDT, F.: Soziale Gleichheit. Opladen 1975.
- BRANDTSTÄDTER, J.; REINERT, G. & SCHNEEWIND, K.A. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie: Probleme und Perspektiven. Stuttgart: Klett-Cotta 1979.
- BREDENKAMP, J. & WIPPICH, W.: Lern- und Gedächtnispsychologie. Band II. Stuttgart: Kohlhammer 1977.
- BUREAU OF APPLIED SOCIAL RESEARCH: Das qualitative Interview. In: KÖNIG, R. (Hrsg.) 1972, 143-160.
- CANNELL, Ch.F. & KAHN, R.L.: Interviewing. In: LINDZEY, G. & ARONSON, E.: The handbook of social psychology. Vol. II. Reading/Mass.: Addison-Wesley 1968.

- CATTELL,R.B.: Die empirische Erforschung der Persönlichkeit. Weinheim: Beltz 1973.
- CATTELL,R.B.; HEIST,A.B.; HEIST,R.A.& STEWART,R.G.: The objective measurement of dynamic traits. Educ.psychol.Measurement 10,1950, 224-248.
- CLASTER,D.S.& SCHWARTZ,H.: Strategies of participation in participant observation. Sociological Methods & Research 1,1972, 65-96.
- COELHO,G.V.; HAMBURG,D.A.& ADAMS,J.E.(Eds.): Coping and adaptation. New York: Basic 1974.
- CRANACH,M.v.: Überlegungen zur Untersuchung der Sytem-Eigenschaften des kommunikativen Verhaltens.München: MPI für Psychiatrie 1970 (unveröff.Manuskript).
- CRONBACH,L.J.& GLESER,G.C.: Psychological test and personnel decisions. Urbana: Univ.of Illinois Press 1965.
- DAY,H.I.; BERLYNE,D.E.& HUNT,D.E.(Eds.): Intrinsic motivation: a new direction in education. Toronto: Holt, Rinehart & Winston 1971.
- DÖRNER,D.: Problemlösen als Informationsverarbeitung. Stuttgart: Kohlhammer 1976.
- ECKENSBERGER,L.H.: "Soziale Kognitionen" und "Sozial orientiertes Verhalten" - Versuch einer Integration durch das Konzept "Handlung". In: SILBEREISEN,R.K. (Hrsg.)1977, C68 - C90.
- EINSIEDLER,W.; KASTEN,H.& KRAPP,A.: Entstehung und Förderung interessegeleiteten Handelns. Referate gehalten auf der 27.Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEFF) der DGFE in Bremen vom 22.-24.3.1979.
- ERBSLÖH,E.: Theoretische Ansätze zur Deutung des Interaktionsprozesses im Forschungsinterview unter besonderer Berücksichtigung des Interviewerverhaltens. Köln 1973 (Diss.).
- FASSNACHT,G.: Systematische Verhaltensbeobachtung. München: Reinhardt 1979.
- FIEDLER,P.A.: Gesprächsführung bei verhaltenstherapeutischen Explorationen. In: SCHULTE,D.(Hrsg.): Diagnostik in der Verhaltenstherapie. München: Urban & Schwarzenberg 1974.
- FRIEDRICHS,J.: Methoden empirischer Sozialforschung. Reinbek: Rowohlt 1973.

- FRIEDRICH, J. & LÜDTKE, H.: Teilnehmende Beobachtung. Weinheim: Beltz 1971.
- PTHENAKIS, W.E. & KASTEN, H. (Hrsg.): Neuere Studien zur kognitiven und sozialen Entwicklung des Kindes. Donauwörth: Auer 1977.
- GROEBEN, N.: Normkritik und Normbegründung als Aufgabe der Pädagogischen Psychologie. In: BRANDTSTÄDTER, J. u. a. (Hrsg.) 1979, 51- 77.
- GROEBEN, N. & SCHEELE, B.: Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts. Darmstadt: Steinkopff 1977.
- GUILFORD, J.P.: Persönlichkeit. Weinheim: Beltz ⁵1971.
- HAAN, N.: Coping and defending. New York: Academic Press 1977.
- HABERMAS, J.: Erkenntnis und Interesse. In: HABERMAS, J.: Technik und Wissenschaft als "Ideologie". Frankfurt: Suhrkamp ⁵1971.
- HAUSSER, K. & KRAPP, A.: Wissenschaftstheoretische und methodologische Implikationen einer pädagogischen Theorie des Interesses. Z.f.Päd. 25, 1979, 61-80.
- HECKHAUSEN, H.: Achievement motivation and its constructs: A cognitive model. Motivation and Emotion 1, 1977(a), 283 - 329.
- HECKHAUSEN, H.: Motivation: kognitionspsychologische Aufspaltung eines summarischen Konstrukts. Psychologische Rundschau 1977 (b), 175-189.
- HECKHAUSEN, H.: Ein kognitives Motivationsmodell und die Verankerung von Motivkonstrukten. In: LENK, H. (Hrsg.): Handlungstheorien interdisziplinär. Bd. 3. München: Fink 1980 (in Vorb.).
- HEILAND, A.: Analyse und Anwendung pädagogischer Prognosen anhand der Taylor-Russel-Tafeln in der Schulbegleitforschung zur Orientierungsstufe. Institut für Pädagogik der Universität München 1977 (Magisterarbeit).
- HEILAND, A. & PRENZEL, M.: Überlegungen zum Verhältnis von Norm und Theorie in der Pädagogik. München: Pädagogisch-Psychologische Arbeiten des Instituts für Empirische Pädagogik der Universität München, Dezember 1979.
- HELLE, H.J.: Verstehende Soziologie und Theorie der Symbolischen Interaktion. Stuttgart: Teubner 1977.

- HERRMANN, Th.: Pädagogische Psychologie als psychologische Technologie. In: BRANDTSTÄDTER, J.u.a. (Hrsg.) 1979, 209 - 236.
- HOFER, M.: Lehrerhandlung und Handlungstheorien. In: SCHIEFELE, H. & KRAPP, A. (Hrsg.) 1980.
- HOLM, K. (Hrsg.): Die Befragung. München: Francke 1975.
- HOLM, K.: Die Frage. In: HOLM, K. (Hrsg.) 1975 (a), Bd. 1, 32-91.
- HUBER, G.L. & MANDL, H.: Kognitive Entwicklung. In: ROST, D.H. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie für die Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1980.
- HUNT, J. McV.: Intrinsic motivation and its role in psychological development. In: LEVINE, D. (Ed.): Nebraska symposium on motivation. Lincoln: Nebraska Univ. Press 1965, 189-282.
- JOHNSON-LAIRD, P.N. & WASON, P.C. (Eds.): Thinking. Readings in cognitive science. Cambridge: Cambridge University Press 1977.
- KADE, J.: Eine pädagogische Theorie des Interesses - ein Weg zur Lösung von Erziehungsproblemen? Z.f.Päd. 25, 1979, 595-601.
- KAMINSKI, G.: Verhaltenstheorie und Verhaltensmodifikation. Stuttgart: Klett 1970.
- KASTEN, H.: Skizze eines Konzepts zum "interessegeleiteten Handeln". München 1978 (unveröff. Projektpapier).
- KELLER, H. & VOSS, H.G.: Neugier und Exploration. Stuttgart: Kohlhammer 1976.
- KINTSCH, W.: The representation of meaning in memory. Hillsdale: Erlbaum 1974.
- KLAGES, L.: Die Grundlagen der Charakterkunde. Bonn 1966.
- KLAUER, K.J.: Revision des Erziehungsbegriffs. Düsseldorf: Schwann 1973.
- KLIX, F.: Information und Verhalten. Bern: Huber 1971.
- KÖNIG, R. (Hrsg.): Das Interview. Köln: Kiepenheuer 1972.
- KOHLBERG, L.: Development of moral character and moral ideology. In: HOFFMAN, M.L. & HOFFMAN, L.W. (Eds.): Review of child development research. Vol. 1. New York: Russell Sage 1964.

- KOHLBERG, L.: Zusammenhänge zwischen der Moralentwicklung in der Kindheit und im Erwachsenenalter - neu interpretiert. In: BALTES, P.B. (Hrsg.) 1979, 379-407.
- KRAPP, A.: Prognose und Entscheidung. Weinheim: Beltz 1979.
- KRAPP, A.; EINSIEDLER, W.; KASTEN, H. & PRENZEL, M.: Einflüsse pädagogischer Institutionen auf die Interessenentwicklung bei 4 - 8Jährigen. München 1979 (Projektantrag an die DFG).
- KRAPP, A. & PRELL, S.: Empirische Forschungsmethoden. Studienheft V. München: Oldenbourg 1975.
- KRIEGER, R.: Determinanten der Wissbegier. Bern: Huber 1976.
- LANGENHEDER, W.: Theorie menschlicher Entscheidungshandlungen. Stuttgart: Enke 1975.
- LANTERMANN, E.D.: Interaktionen. München: Urban & Schwarzenberg 1980.
- LAUCKEN, U.: Naive Verhaltenstheorie. Stuttgart: Klett 1974.
- LAZARSFELD, P.F.: The controversy over detailed interviews - An offer for negotiation. Public Opinion Quarterly 8, 1944, 38-60.
- LAZARUS, R.S.; AVERILL, J.R. & OPTON, E.M. jr.: The psychology of coping: Issues of research and assessment. In: COELHO, G.V. et al. (Eds.) 1974, 249-315.
- LAZARUS, R.S.; AVERILL, J.R. & OPTON, E.M. jr.: Ansatz zu einer kognitiven Gefühlstheorie. In: BIRBAUMER, N. (Hrsg.): Psychophysiologie der Angst. München: Urban & Schwarzenberg 1977, 182-207.
- LEONTJEW, A.N.: Probleme der Entwicklung des Psychischen. Kronberg/Ts.: Athenäum 1977 (a).
- LEONTJEW, A.N.: Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Stuttgart: Klett 1977(b).
- LERSCH, Ph.: Aufbau der Person. München 1966.
- LUKESCH, H.: Forschungsstrategien zur Begründung einer Technologie erzieherischen Handelns. In: BRANDTSTÄDTER, J. u. a. (Hrsg.) 1979, 329-352.
- LUNK, G.: Das Interesse. Leipzig 1926/1927.
- LUTZ, P.: Das verhaltensdiagnostische Interview. Stuttgart: Kohlhammer 1978.

- MACCOBY, E.E. & MACCOBY, N.: Das Interview: ein Werkzeug der Sozialforschung. In: KÖNIG, R. (Hrsg.) 1972, 37-85.
- MANDL, H. & HUBER, G.L. (Hrsg.): Kognitive Komplexität. Göttingen: Hogrefe 1978.
- MAYNTZ, R.; HOLM, K. & HÜBNER, P.: Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag 1969.
- MCCALL, G.J. & SIMMONS, J.L. (Eds.): Issues in participant observation. Reading/Mass. 1969.
- MERKENS, H. & SEILER, H.: Interaktionsanalyse. Stuttgart: Kohlhammer 1978.
- MILLER, G.A.; GALANTER, E. & PRIBRAM, K.H.: Strategien des Handelns. Stuttgart: Klett 1973.
- MISCHEL, W.: Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality. Psychological Review 80, 1973, 252-283.
- MONTADA, L.: Überlegungen zu einer angewandten Entwicklungspsychologie. Vortrag gehalten anlässlich der "Tagung Entwicklungspsychologie '79". Berlin, Oktober 1979.
- MOSER, H.: Methoden der Aktionsforschung. München: Kösel 1977.
- NEUENDORFF, H.: Der Begriff des Interesses. Frankfurt: Suhrkamp 1973.
- NEWELL, A.: On the analysis of human problem solving protocols. In: JOHNSON-LAIRD, P.N. & WASON, P.C. (Eds.) 1977, 46-61.
- NICKEL, H.: Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Bd. I. Bern: Huber 1975.
- OERTER, R.: Moderne Entwicklungspsychologie. Donauwörth: Auer 1973.
- OERTER, R.: Informationsverarbeitung im Rahmen eines Modells kognitiver Sozialisation. In: MANDL, H. & HUBER, G.L. (Hrsg.) 1978(a), 141-155.
- OERTER, R.: Zur Dynamik von Entwicklungsaufgaben im menschlichen Lebenslauf. In: OERTER, R. (Hrsg.): Entwicklung als lebenslanger Prozeß. Hamburg: Hoffmann & Campe 1978(b), 66-110.
- OERTER, R.: Zur Entstehung und Entwicklung wertorientierten Handelns. Pädagogische Welt 32, 1978(c), 578-588.

- OERTER, R.: Soziale Kognition als Resultat und Voraussetzung von Handlung. Beitrag zum 31. Kongreß der DGfP. Mannheim 1978(d).
- OERTER, R.: Entwicklung im Jugendalter - ein umweltorientierter Ansatz. In: RAUH, H. (Hrsg.): Jahrbuch für Entwicklungspsychologie 1/1979. Stuttgart: Klett-Cotta 1979(a), 83-156.
- OERTER, R.: Interaktion als Individuum-Umwelt-Bezug. Universität Augsburg, Forschungsstelle für Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Vorpublikation 1979(b).
- OERTER, R.: Zur Übernahme der Arbeitsstruktur im Jugendalter. Augsburg 1979(c), (unveröff. Manuskript).
- OERTER, R.: Interview zur Erfassung der subjektiven Struktur von Arbeit bei Jugendlichen. Augsburg 1979(d), (unveröff. Manuskript).
- OERTER, R.; DREHER, E. & DREHER, M.: Kognitive Sozialisation und subjektive Struktur. München: Oldenbourg 1977.
- OFFE, C.: Krisen des Krisenmanagements. In: JÄNICKE, M. (Hrsg.): Herrschaft und Krise. Opladen 1973.
- PAWLIK, K.: Modell- und Praxisdimensionen psychologischer Diagnostik. In: PAWLIK, K. (Hrsg.): Diagnose der Diagnostik. Stuttgart: Klett 1976, 13-43.
- PIAGET, J.: Biologie et connaissance. Paris: Gallimard 1967.
- PIAGET, J.: Piaget's theory. In: MUSSEN, P. H. (Ed.): Carmichael's manual of child psychology. Vol. I. New York 1970, 703 - 732.
- PIAGET, J.: Sprechen und Denken des Kindes. Düsseldorf: Schwann 1972.
- PIAGET, J.: Das moralische Urteil beim Kinde. Frankfurt: Suhrkamp 1973.
- PIAGET, J.: Theorien und Methoden der modernen Erziehung. Frankfurt: Fischer 1974.
- PIAGET, J.: Nachahmung, Spiel und Traum. Stuttgart: Klett 1975.
- PIAGET, J.: Psychologie der Intelligenz. München: Kindler 1976(a).
- PIAGET, J.: Die Äquilibration der kognitiven Strukturen. Stuttgart: Klett 1976(b).

- PERTSCH,R.: Analyse sozialer Lernsituationen.
München 1979 (Diss.).
- REESE,H.W.& OVERTON,W.F.: Modelle der Entwicklung und Theorien der Entwicklung. In: BALTES,P.B.(Hrsg.) 1979, 55-86.
- REVERS,W.J.: Philosophisch orientierte Theorien der Person und Persönlichkeit. In: LERSCH,Ph.& THOMAE,H.(Hrsg.): Handbuch der Psychologie,4.Bd. Persönlichkeitsforschung und Persönlichkeitstheorie. Göttingen: Hogrefe 1960, 391-436.
- RHEINBERG,F.: Die Überbewertung des psychologischen Konstrukts "Leistungsmotivation" in der Pädagogik. Z.f.Päd.25, 1979, 589-594.
- RHEINBERG,F.: Leistungsmotivation. In: SCHIEFELE,H.& KRAPP,A. (Hrsg.) 1980.
- RIEGEL,K.F.: Toward a dialectical theory of development. Human Development 18, 1975, 50-64.
- RIEGEL,K.F.: From traits and equilibrium toward developmental dialectics. In: ARNOLD,W.J.: Nebraska symposium on motivation. Lincoln: University of Nebraska Press 1976, 349-407.
- RUBINSTEIN,S.L.: Grundlagen der allgemeinen Psychologie. Berlin: Volk und Wissen 1977.
- SALBER,W.: Der psychische Gegenstand. Bonn: Bouvier ²1965.
- SALTZ,E.: The cognitive bases of human learning. Homewood,Ill.:Dorsey Press 1971.
- SALTZ,E.; DUNIN-MARKIEWICZ,A.& ROURKE,D.: The development of natural language concepts.II. Developmental changes in attribute structure. Child Development 46, 1975, 913-922.
- SALTZ,E.& JOHNSON,J.E.: Phantasie und kognitives Vorstellungsvermögen bei soziokulturell benachteiligten Kindern. In: PTHENAKIS,W.E.& KASTEN,H.(Hrsg.) 1977, 66-102.
- SCHACHTER,S.: Emotions, obesity and crime. New York: Academic Press 1971.
- SCHANK,R.C.& ABELSON,R.P.: Scripts, plans, and knowledge. In: JOHNSON-LAIRD,P.N.& WASON,P.C.(Eds.) 1977,421-432.
- SCHEELE,B.& GROEBEN,N.: Zur Rekonstruktion von subjektiven Theorien mittlerer Reichweite. Bericht aus dem Psychologischen Institut der Universität Heidelberg, Diskussionspapier Nr.18, 1979.

- SCHEUCH, E.K.: Das Interview in der Sozialforschung. In: KÖNIG, R. (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung, Bd. 2. Grundlegende Methoden und Techniken der empirischen Sozialforschung I. Stuttgart: Enke 1973, 66-190.
- SCHIEFELE, H.: Interesse als spezifische Handlungsbedingung. Ein aktualgenetisches Prozeßmodell. München: Pädagogisch-Psychologische Arbeiten des Instituts für Empirische Pädagogik der Universität München, Januar 1980.
- SCHIEFELE, H. & HAUSSER, K.: Leistung - Interesse - Gesellschaft. Eine Replik auf die Diskussionsbeiträge von F. RHEINBERG und J. KADE. Z.f.Päd. 25, 1979, 603-608.
- SCHIEFELE, H.; HAUSSER, K. & SCHNEIDER, G.: "Interesse" als Ziel und Weg der Erziehung. Überlegungen zu einem vernachlässigten pädagogischen Konzept. Z.f.Päd. 25, 1979, 1 - 20.
- SCHIEFELE, H. & KRAPP, A.: Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie. München: Ehrenwirth 1980 (in Vorb.).
- SCHNEIDER, G.: Neuere psychologische Modelle des Menschen: Ihr Realitätsbezug und ihre Kompetenz bei der Schaffung von Realität. München 1978 (Diss.).
- SCHNEIDER, G.; HAUSSER, K. & SCHIEFELE, H.: Bestimmungsstücke und Probleme einer pädagogischen Theorie des Interesses. Z.f.Päd. 25, 1979, 43-60.
- SCHRADER, A.: Einführung in die empirische Sozialforschung. Stuttgart: Kohlhammer 1971.
- SCHWEMMER, O.: Philosophie der Praxis. Frankfurt: Suhrkamp 1971.
- SCHWEMMER, O.: Theorie der rationalen Erklärung. München: Beck 1976.
- SCHWEMMER, O.: Empirie ohne Experiment? Bemerkungen zur Interpretation von Intentionen und attribulierter Intentionalität. Beitrag zum Symposium "Attribution in der Entwicklungspsychologie" auf der "Tagung Entwicklungspsychologie '79" in Berlin vom 30.9.-3.10.1979.
- SEILER, Th.B.: Kognitive Strukturen und kognitive Persönlichkeitstheorien. In: SEILER, Th.B. (Hrsg.): Kognitive Strukturiertheit. Stuttgart: Kohlhammer 1973, 9-26.
- SEILER, Th.B.: Überlegungen zu einer kognitionstheoretischen Fundierung des Konstrukts der kognitiven Komplexität. In: MANDL, H. & HUBER, G.L. (Hrsg.) 1978, 111-139.

- SIGEL, I.E.: The distancing hypothesis: A causal hypothesis for the acquisition of representational thought. In: JONES, M.R. (Ed.): Effects of early experience. Coral Gables 1970.
- SIGEL, I.E.: Das Early Childhood Education Project: Ein Interventionsprogramm zur kognitiven Förderung zwei- und dreijähriger Kinder. In: FTHENAKIS, W.E. & KASTEN, H. (Hrsg.) 1977, 103-154.
- SIGEL, I.E. & COCKING, R.R.: Cognition and communication: A dialectic paradigm for development. In: LEWIS, M. & ROSENBLUM, L. (Eds.): Communication and language: the origins of behavior. Vol. V. New York: Wiley 1977 (Vorabdruck).
- SIGEL, I.E. & SAUNDERS, R.A.: "Learning to be a Thinker": An inquiry based preschool program. Paper presented at the symposium on "The Ecology of Care and Education of Children under Three". Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin 1977.
- SILBEREISEN, R.K. (Hrsg.): Newsletter Soziale Kognition 1. Berlin: TUB-Dokumentation aktuell 5/1977.
- STEGMÜLLER, W.: Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und Analytischen Philosophie. Bd. I: Wissenschaftliche Erklärung und Begründung. Berlin: Springer 1969.
- STEGMÜLLER, W.: Theoriendynamik und logisches Verständnis. In: DIEDERICH, W. (Hrsg.): Theorien der Wissenschaftsgeschichte. Frankfurt 1974, 167-209.
- STEGMÜLLER, W.: Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie. Bd. II. Stuttgart: Kröner 1975.
- STEINER, I.: Interessengeleitetes Lernhandeln auf der Grundlage einer gegenstandsspezifischen Tätigkeitstheorie. München 1978 (Diss.).
- THOMAS, H. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie. Bd. 3. Entwicklungspsychologie. Göttingen: Hogrefe 1959.
- THOMAE, H.: Entwicklungsbegriff und Entwicklungstheorie. In: THOMAE, H. (Hrsg.) 1959(a), 3 -20.
- TODT, E.: Das Interesse. Bern: Huber 1978.
- TOMASZEWSKI, T.: Tätigkeit und Bewußtsein. Weinheim: Beltz 1978.
- TRAUTNER, H.M.: Lehrbuch der Entwicklungspsychologie. Bd. 1. Göttingen: Hogrefe 1978.

- ULICH,D.: Theorien pädagogischer Interaktion.
Weinheim: Beltz 1976.
- ULICH,D.: Rationalismus und Subjektivismus in "kognitiven"
Motivationstheorien. Z.f.Päd.25,1979, 21-42.
- WAGNER,A.C.; MAIER,S.; UTTENDORFER-MAREK,J.& WEIDLE,R.:
Die Erfassung von Handlungsstrategien mit der
Methode des "Nachträglich lauten Denkens". Papier
vorgelegt auf dem 31.Kongreß der DGfP in Mannheim
1978.
- WAHL,D.; SCHLEE,J.; LUTZ,M.& REINHARD,W.: Naive Verhaltens-
theorie von Lehrern. Weingarten: Pädagogische Hoch-
schule 1977 (Projektantrag an die DFG).
- WEBER,M.: Soziologische Grundbegriffe.
Tübingen: Mohr 1976.
- WERBIK,H.: Handlungstheorien.
Stuttgart: Kohlhammer 1978.
- WHITE,R.W.: Strategies of adaptation: An attempt at syste-
matic description. In: COELHO,G.V.et al.(Eds.) 1974.
- WOZNIAK,R.H.: Dialectism and structuralism in Soviet
philosophy and psychology. In: RIEGEL,K.F.&
ROSEWALD,G.C.(Eds.): Structure and transformation:
Developmental and historical aspects.
New York: Wiley 1975.
- WRIGHT,G.H.v.: Erklären und Verstehen.
Frankfurt: Fischer 1974.
- ZEBERGS,D.: Wechsel des Forschungsparadigmas -Was geschah,
wie kam es dazu, und wie wird die Geschichte aus-
gehen?. In: SILBEREISEN,R.K.(Hrsg.) 1977, C155-C163.

Lebenslauf

Geboren am 11.Juni 1952 in Forchheim/Ofr. als Sohn des Robert Prenzel und dessen Frau Herta Prenzel, geb. Pfäfflin.

Besuch der Volksschule in Lauf/Peg. und Söcking/Starnberg von 1958 - 1962.

Übertritt in die Oberrealschule Starnberg im Jahr 1962.

Im Jahr 1971 Abitur am Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Gymnasium Starnberg.

Ab WS 1971/72 Studium der Pädagogik an der Universität München bei R.Schwarz, P.Xochellis, D.Ulich, A.Krapp und H.Schiefele; Studien in den Nebenfächern Psychologie (H.Papousek, K.Müller) und Soziologie (W.Hornstein, K.-M. Bolte), zeitweise Anthropologie und Humangenetik (W.Fthenakis, G.Ziegelmayr).

SS 1976 Magister Artium im Hauptfach Pädagogik, Nebenfächer Psychologie und Soziologie.

Weiterstudium der Pädagogik zur Promotion bei A.Krapp und H.Schiefele.

Anfertigung einer Dissertation zum Thema "Interesse" unter Anleitung von Prof.Dr.A.Krapp.

Abgabe der Dissertation im SS 1980;

Referent: Prof.Dr.A.Krapp

Korreferent: Prof.Dr.H.Schiefele

